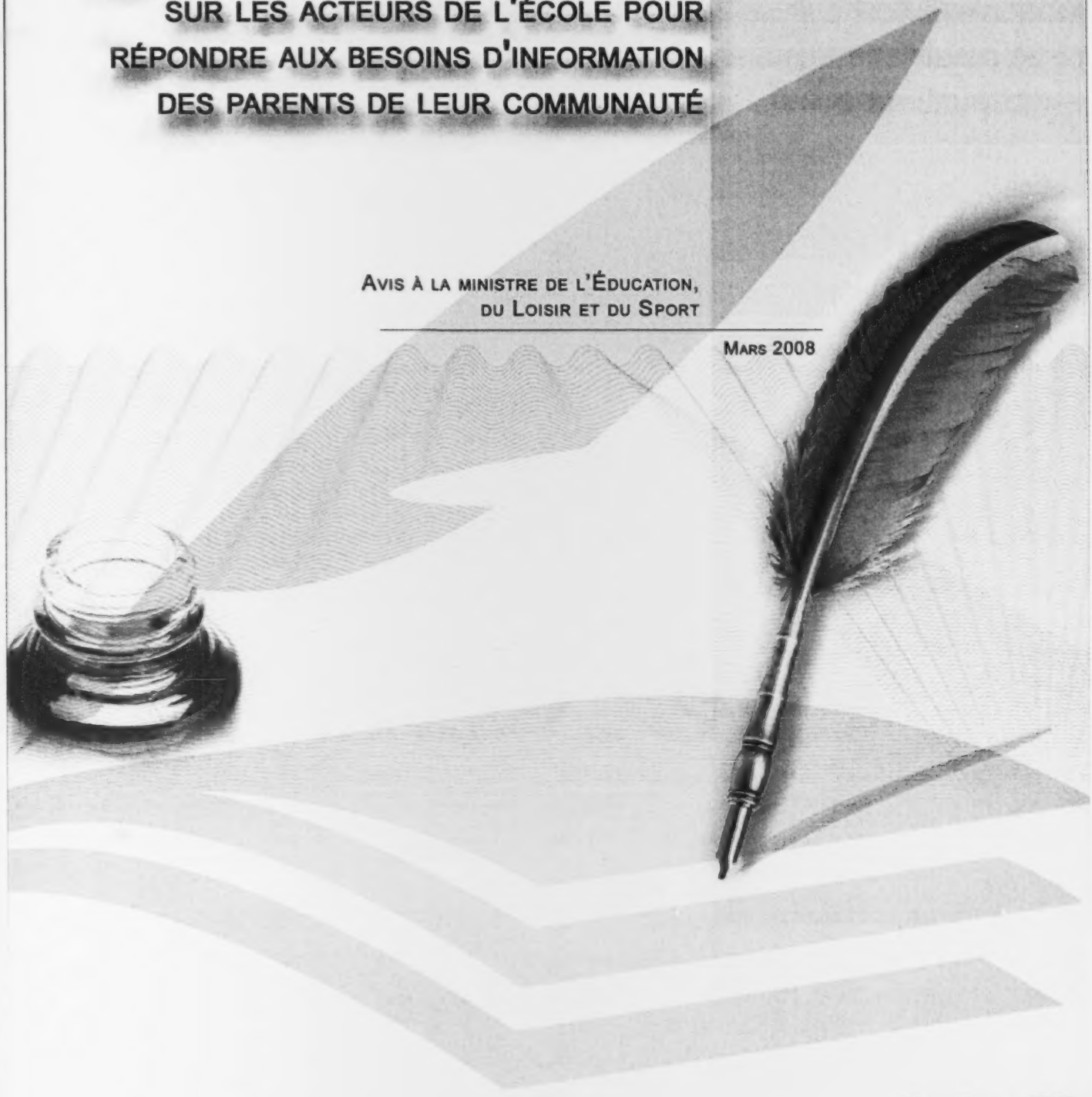
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

RENDRE COMPTE DES CONNAISSANCES ACQUISES PAR L'ÉLÈVE : PRENDRE APPUI SUR LES ACTEURS DE L'ÉCOLE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS D'INFORMATION DES PARENTS DE LEUR COMMUNAUTÉ

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

MARS 2008



Québec

RENDRE COMPTE DES CONNAISSANCES ACQUISES PAR L'ÉLÈVE : PRENDRE APPUI SUR LES ACTEURS DE L'ÉCOLE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS D'INFORMATION DES PARENTS DE LEUR COMMUNAUTÉ

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION,
DU LOISIR ET DU SPORT

MARS 2008

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à un comité ad hoc composé de :

Amir Ibrahim, président du comité, membre du Conseil supérieur de l'éducation, président de la Commission de l'enseignement secondaire et coordonnateur des services éducatifs et responsable de la sanction des études à la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (à la retraite)

Micheline-Joanne Durand, professeure à l'Université de Montréal

Diane Miron, parent et ex-présidente de la Fédération des comités de parents du Québec

Jean-François Parent, membre de la Commission de l'enseignement secondaire et directeur de l'école secondaire Paul-Hubert de la Commission scolaire des Phares

Amine Tehami, membre de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et directeur de l'école secondaire Rose-Virginie-Pelletier de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Michèle Théroux, membre de la Commission de l'enseignement secondaire et conseillère pédagogique en adaptation scolaire de la Commission scolaire de Portneuf (à la retraite)

Joane L. Tremblay, membre de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et enseignante à l'école primaire Marguerite-Bourgeoys de la Commission scolaire de la Capitale

Coordination et rédaction

Suzanne Mainville, coordonnatrice de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire

Recherche

Annie Desaulniers, agente de recherche

Guy Faucher, consultant en éducation

Suzanne Mainville, coordonnatrice de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire

Marie-Claude Riopel, agente de recherche

Soutien technique

Secrétariat et édition : Vicky Paquet

Documentation : Daves Couture

Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Avis adopté à la 564e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 14 décembre 2007

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008
ISBN : 978-2-550-52382-6 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-52383-3 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2008
Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisé que pour alléger le texte.

Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 % de fibres recyclées post-consommation.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
LE CADRE D'ANALYSE DE LA DEMANDE DE LA MINISTRE ET LES TRAVAUX RÉALISÉS POUR L'ÉLABORATION DE L'AVIS 3

1.1 Le cadre d'analyse de la demande de la ministre 3
1.2 Les travaux réalisés pour l'élaboration de l'avis 3

CHAPITRE 2
LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, UNE RÉPONSE À UNE LECTURE COLLECTIVE DES ENJEUX ACTUELS DE L'ÉDUCATION 7

2.1 Une lecture chronologique des grandes étapes qui ont conduit à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise 7
2.2 Les arguments qui ont présidé au choix d'un programme élaboré par compétences 10
2.3 Un nouveau programme exigeant, un processus de changement qui l'est tout autant 11

CHAPITRE 3
LES CONNAISSANCES ET LEUR ÉVALUATION DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES 13

3.1 La place des connaissances dans une approche par compétences 13
3.1.1 L'éclairage de la littérature sur le développement des compétences 14
3.1.2 La place des savoirs dans le Programme de formation de l'école québécoise 15
3.1.3 La place des savoirs essentiels et des contenus de formation dans les pratiques enseignantes : le discours des enseignants rencontrés par le Conseil 20
3.1.4 Ce qu'on doit retenir quant à la place des connaissances acquises par l'élève dans une approche par compétences 24
3.2 L'évaluation des compétences témoigne-t-elle de l'acquisition de connaissances par l'élève? 25

CHAPITRE 4
LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 27

4.1 Le cadre légal et réglementaire actuel concernant les communications aux parents 27
4.1.1 Les prescriptions quant au nombre de communications, à leur forme et à leur contenu 27
4.1.2 Le processus d'élaboration des normes et modalités d'évaluation des apprentissages en ce qui concerne les communications aux parents 29
4.2 Quelques exemples hors Québec : la Communauté française de Belgique, l'Ontario et l'Angleterre 31
4.3 Le point de vue des enseignants rencontrés sur la communication des résultats des élèves aux parents 33
4.4 Le bulletin : un outil de communication qui a ses limites 34

CHAPITRE 5
LA MANIÈRE DE RENDRE COMPTE DES CONNAISSANCES ACQUISES PAR L'ÉLÈVE : ORIENTATIONS ET RECOMMANDATION 37

5.1 Les principes sur lesquels prend appui la réflexion du Conseil 37
5.2 S'appuyer sur le dynamisme des acteurs locaux pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté 38
5.3 L'examen de quelques manières de rendre compte des connaissances acquises par l'élève 39
5.3.1 Rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le respect des principes énoncés 39
5.3.2 Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : quelques pratiques incohérentes 42
5.4 Recommandation 44

CHAPITRE 6
DES CONDITIONS À RÉUNIR POUR UNE MEILLEURE COMMUNICATION ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS : ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS 45

6.1 Miser sur la diffusion d'une information régulière à propos du travail fait en classe 45
6.2 Mieux informer les parents au sujet du Programme de formation de l'école québécoise 46
6.3 Poursuivre l'accompagnement du personnel enseignant afin d'assurer une appropriation optimale du Programme de formation de l'école québécoise et de la Politique d'évaluation des apprentissages 47
6.4 Recommandations 48

CONCLUSION 49

RAPPEL DES RECOMMANDATIONS 51

BIBLIOGRAPHIE 53

ANNEXES

ANNEXE 1 LETTRE DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT À LA PRÉSIDENTE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 59
ANNEXE 2 LETTRE DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT AU PERSONNEL 61
ANNEXE 3 PRÉCISIONS SUR LA CONSULTATION MENÉE AUPRÈS DU PERSONNEL ENSEIGNANT 63
ANNEXE 4 EXEMPLES DE SAVOIRS ESSENTIELS ET DE CONTENUS DE FORMATION EN MATHÉMATIQUE 67
ANNEXE 5 EXEMPLE DE SITUATION D'APPRENTISSAGE COMPLEXE 69
ANNEXE 6 DISTINCTION ENTRE L'ÉVALUATION TRADITIONNELLE ET LE NOUVEAU PROCESSUS D'ÉVALUATION 71

INTRODUCTION

En juin 2007, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport transmettait au Conseil supérieur de l'éducation une demande d'avis en ces termes :

> « Par ailleurs, devant les préoccupations de certains relativement à l'approche par compétences et au niveau d'acquisition des connaissances par les élèves, je demande au Conseil de produire un deuxième avis dans lequel sera examinée la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le bulletin et le bilan des apprentissages [1]. »

En août 2007, un premier avis sur le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire était rendu public (CSE, 2007a). Cet avis traitait notamment de l'expression des compétences en termes usuels dans le bulletin, de la présentation des résultats de l'élève sous la forme de pourcentages, de l'introduction de la moyenne dans le bulletin ainsi que de la possibilité de prolonger un cycle d'apprentissage à la fin ou au cours du cycle. Le Conseil invite les lecteurs à prendre connaissance des recommandations qu'il adressait alors à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Même si le présent avis porte sur un objet différent de ceux qui ont été traités dans le document précédent, le Conseil estime que le contexte de la demande de la ministre est le même. Le cadre global d'analyse est donc similaire. Ainsi, le Conseil s'est appuyé notamment sur les principes suivants :

- l'importance de la clarté, de la pertinence et de la précision de l'information transmise aux parents;
- la cohérence par rapport aux orientations du renouveau pédagogique et aux visées du Programme de formation de l'école québécoise;
- l'applicabilité des modifications proposées et les moyens de soutenir les changements envisagés (CSE, 2007a).

Cette demande de la ministre témoigne de l'existence de questionnements autour de la place des connaissances dans le Programme de formation de l'école québécoise, élaboré selon une approche par compétences. Certains s'interrogent ainsi sur les visées d'un tel programme et sur son niveau d'exigence au regard de l'acquisition de connaissances. Le Conseil a pris acte de l'existence de ces préoccupations et il en a tenu compte dans l'élaboration de cet avis. Il rappelle cependant l'existence de mécanismes de régulation destinés spécifiquement à l'analyse du Programme de formation de l'école québécoise et de sa mise en œuvre[2].

1. Cette lettre de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport se trouve à l'annexe 1.
2. Notamment, la Table de pilotage du renouveau pédagogique, le Comité-conseil sur les programmes d'études et le projet de recherche du professeur Simon Larose de l'Université Laval intitulé *Évaluation de l'impact du Programme de formation de l'école québécoise sur l'engagement, les connaissances disciplinaires, les compétences transversales et la réussite scolaire des élèves du secondaire.*

Le Conseil rappelle également que le bulletin a toujours fait l'objet de préoccupations. En effet, de nombreuses formes de bulletins ont existé au cours des 40 dernières années; la question de savoir si ce document témoigne fidèlement des apprentissages réalisés par l'élève et informe les parents de manière appropriée est une préoccupation importante et de longue date (Lussier, 2001). L'élaboration d'un nouveau programme de formation a amené les enseignants à développer de nouvelles méthodes de travail, tant du point de vue de l'enseignement que de celui de l'évaluation. Le bulletin et le bilan des apprentissages[3] doivent ainsi rendre compte de manière différente des apprentissages réalisés par l'élève. Il s'agit d'un changement important tant pour le personnel enseignant que pour les parents. D'ailleurs, un rapport publié en France indique que la communication des résultats des élèves est souvent une question sensible, notamment dans certains pays qui ont fait le virage vers un programme élaboré par compétences (Houchot et autres, 2007). Puisque les parents sont des partenaires majeurs dans la scolarisation des enfants, la question de la communication des résultats de ces derniers et celle de la nature des besoins d'information des parents doivent faire l'objet d'une attention particulière.

Cet avis est divisé en six chapitres. Le premier chapitre présente brièvement le cadre d'analyse utilisé par le Conseil. Le deuxième chapitre rappelle les grandes étapes qui ont précédé l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise, pour bien situer le cadre dans lequel il s'inscrit. Dans le troisième chapitre, le Conseil clarifie la question de la place des connaissances et de leur évaluation dans le cadre d'une approche par compétences, et ce, à partir de différents points de vue. Le quatrième chapitre est consacré à la question de la communication des résultats de l'évaluation des apprentissages aux parents. Finalement, les cinquième et sixième chapitres présentent les orientations et les recommandations du Conseil en ce qui concerne spécifiquement la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève et, plus généralement, les conditions à mettre en œuvre pour faciliter la communication de ses résultats aux parents.

3. Le bilan des apprentissages se distingue du bulletin. Ainsi, le bulletin fait état du développement des compétences de l'élève au cours du cycle d'apprentissage. Il a donc une fonction d'aide à l'apprentissage puisqu'il rend compte des acquis de l'élève pendant le cycle. Le bilan des apprentissages constitue la dernière communication aux parents à la fin du cycle d'apprentissage. Il doit situer le niveau de développement des compétences de l'élève au regard des exigences de fin de cycle précisées dans le Programme de formation (MEQ, 2003).

CHAPITRE 1 LE CADRE D'ANALYSE DE LA DEMANDE DE LA MINISTRE ET LES TRAVAUX RÉALISÉS POUR L'ÉLABORATION DE L'AVIS

1.1 Le cadre d'analyse de la demande de la ministre

Le Conseil interprète la demande d'avis de la ministre concernant la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève comme l'expression d'une volonté de répondre aux besoins des parents de comprendre les apprentissages et le cheminement scolaire de leur enfant afin de pouvoir le soutenir. Cette demande porte sur la « manière » et non sur l'« opportunité » de rendre compte des connaissances acquises par l'élève.

La demande de la ministre n'implique aucune modification au cadre réglementaire et normatif actuel. En effet, la lettre qu'elle a adressée au Conseil ne fait référence à aucune modification réglementaire ni à aucune modification au Programme de formation de l'école québécoise ou à l'une ou l'autre des politiques en vigueur. Cette demande pourrait toutefois impliquer un ajout, soit le fait de rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le bulletin et le bilan des apprentissages. Par ailleurs, dans une autre lettre envoyée au personnel des établissements scolaires le 2 novembre 2007, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport affirmait son intention de maintenir le renouveau pédagogique en cours[4].

Pour l'élaboration du présent avis, le Conseil a centré son analyse sur la demande formulée dans la lettre de la ministre. Cet avis ne porte donc pas sur le renouveau pédagogique lui-même ni sur le Programme de formation de l'école québécoise ou son calendrier d'implantation. Le Conseil prend acte de l'existence d'un cadre réglementaire et normatif[5] et de l'intention de la ministre de poursuivre dans la voie du renouveau pédagogique, notamment en ce qui concerne le calendrier d'implantation du Programme de formation de l'école québécoise[6].

1.2 Les travaux réalisés pour l'élaboration de l'avis

Les avis du Conseil supérieur de l'éducation prennent toujours appui sur un certain nombre de travaux, d'études et de consultations sur la question étudiée. Malgré un échéancier serré, cet avis ne fait pas exception.

4. Cette lettre figure à l'annexe 2.
5. Loi sur l'instruction publique, Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Programme de formation de l'école québécoise, Politique d'évaluation des apprentissages, cadres de référence relatifs à l'évaluation (primaire et secondaire).
6. Le calendrier d'implantation du Programme de formation est accessible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) : http://www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/calendrier/calendrier.pdf.

Études documentaires et analyse d'expériences étrangères

Dans son analyse, le Conseil a réalisé des études documentaires et consulté plusieurs ouvrages spécialisés, notamment sur la question du développement et de l'évaluation des compétences.

De plus, le Conseil a examiné certaines expériences étrangères : celles de la Communauté française de Belgique, de l'Ontario et de l'Angleterre. Le choix de ces expériences étrangères s'explique par une exigence de comparabilité. En effet, pour qu'une expérience puisse inspirer nos propres pratiques, les caractéristiques du système étudié doivent avoir un minimum de similarité, en particulier en ce qui concerne la structure du programme de formation. La Communauté française de Belgique, l'Angleterre et l'Ontario ont tous un programme qui s'inspire d'une approche par compétences. Le Conseil est toutefois conscient que chaque situation comporte des particularités et qu'à certains égards, ces systèmes sont forts différents. Aucune expérience étrangère n'étant parfaitement transférable à la situation québécoise, le Conseil préfère parler d'expériences ou de pratiques qui nourrissent sa réflexion plutôt que d'expériences modèles.

Rencontres avec des experts universitaires

Le Conseil a également consulté trois experts universitaires qui travaillent, dans leur champ d'expertise respectif, à la consolidation, à l'ajustement et à l'appropriation par le personnel enseignant du Programme de formation de l'école québécoise actuellement en vigueur :

- M. Philippe Jonnaert, directeur de l'Observatoire des réformes en éducation et professeur au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), dont la réflexion sur les réformes en éducation dépasse le cadre de la situation québécoise.
- M^me^ Louise Lafortune, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), qui dirige le projet Recherche-formation-accompagnement pour l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise (projet MELS-UQTR).
- M. Marc Turgeon, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, qui siège à la Table de pilotage du renouveau pédagogique en compagnie de nombreux autres partenaires.

Le Conseil tient à remercier ces experts universitaires qui ont généreusement accepté de contribuer à enrichir sa réflexion.

Rencontres avec des enseignants

De plus, le Conseil a rencontré 35 enseignants du primaire et du 1^er^ cycle du secondaire[7]. Le personnel enseignant du 2^e^ cycle du secondaire n'a pas été consulté parce que le Programme de formation de l'école québécoise n'y est pas encore en vigueur ou l'est depuis peu[8].

7. Des précisions sur la consultation sont données à l'annexe 3.
8. Le programme de 3^e^ secondaire est en application depuis septembre 2007. Le calendrier d'implantation du Programme est accessible sur le site Internet du MELS : http://www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/calendrier/calendrier.pdf.

Dans le cadre de ces rencontres, le Conseil a voulu comprendre comment ces enseignants prennent en compte les connaissances dans leur pratique, et ce, à travers chacune des étapes, soit la planification de l'enseignement, la réalisation des activités d'apprentissage, l'évaluation et la communication aux parents. Dans un souci de cohérence par rapport au Programme de formation de l'école québécoise, le Conseil a choisi de rencontrer des enseignants qui se sont approprié le Programme et dont les pratiques s'inscrivent par conséquent dans la perspective du développement des compétences de l'élève. Ainsi, l'objectif principal de la consultation était de comprendre comment les enseignants tiennent compte des connaissances acquises dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, qui vise le développement des compétences de l'élève. Le Conseil souhaitait examiner une diversité de pratiques enseignantes à cet égard.

L'éclairage fourni par les enseignants rencontrés a permis au Conseil de faire des propositions réalistes qui s'appuient sur des pratiques existantes qui leur permettent de poursuivre la consolidation de leur appropriation du Programme de formation de l'école québécoise.

Le Conseil ne prétend pas avoir réalisé une enquête exhaustive sur la question. Toutefois, les résultats obtenus témoignent de la diversité des pratiques existantes et permettent de mieux comprendre comment peuvent s'articuler les connaissances et les compétences.

Le Conseil tient à remercier les enseignants qui ont généreusement accepté de partager avec lui leur expertise, de même que les directions d'école et les partenaires qui ont rendu ces rencontres possibles.

Consultation des instances du Conseil supérieur de l'éducation

Outre les sept membres du comité mandaté pour travailler à l'élaboration de l'avis, le Conseil a tenu à soumettre celui-ci à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et à la Commission de l'enseignement secondaire. Composées chacune de quinze membres, soit des représentants du milieu scolaire et des parents, ces deux commissions ont pu commenter les orientations et positions du Conseil, contribuant ainsi à enrichir l'avis de leurs savoirs d'expérience.

CHAPITRE 2 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, UNE RÉPONSE À UNE LECTURE COLLECTIVE DES ENJEUX ACTUELS DE L'ÉDUCATION

Un bref rappel des grandes étapes ayant mené à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise apparaît nécessaire de prime abord, et ce, principalement pour rappeler que ce programme est le fruit d'un large débat de société.

Dans la section qui suit, le Conseil ne propose pas une analyse de la pertinence des programmes élaborés par compétences ni du contenu du Programme lui-même. Par une lecture chronologique des événements et le rappel des arguments qui ont présidé au choix d'une approche par compétences comme base d'élaboration du programme, il souhaite simplement rappeler le cheminement qui a conduit à l'élaboration du programme actuel et le travail réalisé par de nombreux acteurs de la société et de l'éducation.

2.1 Une lecture chronologique des grandes étapes qui ont conduit à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise

Dès 1993, avec la publication du document *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993), on observe l'émergence d'une réflexion sur la nécessité de revoir le curriculum de l'enseignement primaire et secondaire. Par la suite, un groupe de travail est chargé par le ministre de l'Éducation de « définir le "profil de formation" des élèves visé à la fin du primaire et du secondaire, c'est-à-dire l'ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'un élève devrait maîtriser au terme des deux grandes étapes de la formation de base » (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994, p. 43). Le rapport de ce groupe de travail, appelé le rapport Corbo, est rendu public en juin 1994.

Peu après la publication du rapport Corbo, le Conseil supérieur de l'éducation rend public un avis portant spécifiquement sur l'importance d'une refonte du curriculum du primaire et du secondaire (CSE, 1994). Il y propose une réflexion de fond sur les enjeux actuels du curriculum du primaire et du secondaire, ainsi que des propositions concrètes pour un curriculum plus riche qui réponde davantage aux exigences de la société d'aujourd'hui. Il y suggère également d'utiliser des profils de sortie comme leviers d'un curriculum renouvelé. Selon le Conseil, ces profils permettent à la fois de prendre en compte les grandes finalités de l'éducation et les particularités et besoins de formation actuels. Par ailleurs, le Conseil plaide pour que l'on accorde une place centrale à l'éducation intellectuelle :

> « Le Conseil a déjà dit qu'il importait de rétablir l'axe central de la mission de l'école : garantir cette formation générale, qui s'exprime dans l'acquisition de connaissances structurantes, permettant d'organiser l'information, de construire et d'intégrer ses savoirs, d'une part et dans le développement de démarches systématiques et de structures transférables, tels le raisonnement, l'analyse, la synthèse, la critique et la résolution de problèmes, d'autre part » (CSE, 1994, p. 20).

Au printemps 1995, les États généraux sur l'éducation sont convoqués, témoignant ainsi d'une volonté d'impliquer les citoyens et les divers acteurs de la société dans les débats sur l'éducation et de revoir entièrement l'organisation et les priorités du système éducatif québécois, à la suite d'un bilan critique des résultats de la scolarisation observée à ce moment et des nouveaux enjeux de la société québécoise. Avant de rendre public un rapport sur l'exposé de la situation en janvier 1996 (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a), la Commission des États généraux sur l'éducation tient 56 jours d'audiences publiques partout à travers le Québec. La Commission publie ensuite son rapport final intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b).

L'un des chantiers prioritaires dégagés dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation porte sur la restructuration nécessaire des curriculums du primaire et du secondaire. En prenant appui notamment sur les profils de formation proposés dans le rapport Corbo, la Commission suggère alors un découpage du programme en six grands axes : les langues, le champ de la technologie, de la science et de la mathématique, l'univers social, les arts, le développement personnel et les compétences générales. La Commission précise que « les compétences attendues des élèves dans ces divers champs du savoir devront être précisées » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, p. 22). Elle précise également que la refonte du curriculum doit tenir compte de l'importance de quatre types de savoir (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble). Ce découpage reprend la terminologie employée dans le rapport Delors de 1996 (Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle, 1996). La Commission des États généraux sur l'éducation insiste de plus sur un nécessaire rehaussement culturel du contenu des programmes disciplinaires. Elle recommande finalement la mise sur pied d'un groupe de travail afin de proposer les modifications nécessaires à la refonte du curriculum.

Le 4 février 1997, le ministère de l'Éducation rend public le plan d'action de la réforme de l'éducation (MEQ, 1997b), dans lequel sont explicitées les sept lignes d'action retenues. Dans la deuxième ligne d'action, *Enseigner les matières essentielles*, on annonce la création d'un groupe de travail présidé par M. Paul Inchauspé, chargé de proposer à la ministre les changements à apporter aux curriculums du primaire et du secondaire.

En juin 1997, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum publie son rapport final, appelé aussi le rapport Inchauspé. C'est dans ce rapport que l'on trouve l'origine de la structure du programme de formation actuel. D'entrée de jeu, le rapport précise les attentes auxquelles doit répondre la réforme du curriculum au regard de la triple mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Le rapport souligne également qu'il a pris en compte les profils de formation proposés dans le rapport Corbo en vue de la conception des programmes. Il note cependant que certains pays ont plutôt opté pour la conception de programmes par profils de sortie ou profils de compétences qui précisent « les types de compétences qu'on veut obtenir dans chacune des matières » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p.46). Le rapport insistait cependant sur le fait qu'il ne souhaitait pas se prononcer sur l'intérêt de formuler ou non les programmes par compétences. Le rapport souligne plutôt : « Mais pour laisser cette possibilité qui présente des avantages, nous pensons qu'il faut éviter la confusion entre les "profils de formation" présentés par le rapport Corbo et les "profils de sortie" » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p.46).

Le rapport Inchauspé reprend ensuite les cinq grands domaines d'apprentissage, tels qu'ils sont retenus dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation : les langues, le champ de la technologie, de la science et de la mathématique, l'univers social, les arts et le développement personnel. Il suggère cependant que l'axe des compétences générales soit appelé « compétences transversales » et que son statut soit différent des domaines d'apprentissage étant donné son caractère transdisciplinaire. De plus, il recommande que certains domaines soient dorénavant traités de manière intégrée dans l'ensemble des disciplines. Il s'agit des actuels domaines généraux de formation[9]. Ce groupe de travail propose enfin des grilles-matières dans lesquelles sont réorganisés les domaines d'apprentissage et qui favorisent un recentrage sur les matières dites essentielles.

Trois mois après la publication de ce rapport, le ministère de l'Éducation rend public un énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a), qui traite des grands axes de la réforme sous l'angle des programmes d'études et des dispositifs afférents. On y trouve les intentions ministérielles formalisées à la suite des recommandations du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Puis, le travail d'élaboration du curriculum s'amorce : structuration des grilles-matières, modifications au Régime pédagogique, élaboration du Programme de formation, etc.

Le processus d'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise, en ce qui concerne le préscolaire et le primaire comme le secondaire, prévoit la participation de nombreux acteurs de l'éducation, notamment d'enseignants et d'experts de chacune des disciplines. Chaque projet de programme est également examiné sous l'angle de sa cohérence interne. Par la suite, le projet fait l'objet d'une analyse du Comité-conseil sur les programmes d'études[10] et est soumis pour validation à une vingtaine d'écoles ciblées, chargées d'examiner le programme sous l'angle de sa mise en œuvre[11].

La première version du Programme de formation de l'école québécoise pour le préscolaire et le primaire est rendue publique en 2000. La Commission des programmes d'études (devenue depuis le Comité-conseil sur les programmes d'études) se penche sur cette version initiale et émet ses recommandations en 2000, pour le 1er cycle, et en 2001, pour les 2e et 3e cycles.

Plus tard, le programme du 1er cycle du secondaire est également rendu public, ainsi que celui du 2e cycle du secondaire, une version préliminaire pour consultation d'abord et une version finale ensuite. Le Programme de formation a été mis en œuvre de façon obligatoire à partir de 2000 au 1er cycle du primaire (et par la suite aux 2e et 3e cycles), à partir de 2005 en 1re secondaire et ainsi de suite les années suivantes, jusqu'en septembre 2009 pour la 5e secondaire[12].

---

9. *Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias* et *Vivre-ensemble et citoyenneté.*
10. En 1997, la Commission des programmes d'études est créée. Son mandat est de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative aux programmes d'études. Elle devient ensuite le Comité-conseil sur les programmes d'études, mais conserve son mandat initial.
11. Le processus d'élaboration du Programme de formation est clairement explicité dans l'article de Drouin et Giguère (2001).
12. Le calendrier d'implantation du Programme est accessible sur le site Internet du MELS : http://www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/calendrier/calendrier.pdf.

La lecture chronologique des événements permet de constater que le processus de renouvellement du curriculum de l'enseignement obligatoire au Québec mobilise de nombreux acteurs depuis près de dix ans. L'élaboration d'un programme de formation avait pour objectif de traduire concrètement les finalités et les orientations retenues au fil de différentes opérations de réflexion et de consultation. Toutefois, ce programme procède forcément de choix : la structure du Programme, les compétences visées, les contenus et leur organisation, le niveau d'exigence, tous ces éléments ont dû faire l'objet de réflexions.

2.2 Les arguments qui ont présidé au choix d'un programme élaboré par compétences

L'élaboration de programmes à partir d'une approche par compétences n'est pas une décision exclusive à la société québécoise : « D'une manière générale [...] les compétences sont au cœur de toutes les tendances actuelles des réformes en éducation (Braslavsky, 2001; OCDE, 2001; UNESCO, 2004) » (cité dans Jonnaert, 2006) et Houchot et autres, 2007. Mais quelles sont les raisons qui expliquent cette tendance? Pourquoi un programme élaboré par compétences?

Dans son avis sur l'appropriation locale de la réforme au secondaire, publié en 2003, le Conseil a rappelé certains arguments évoqués pour expliquer le choix de l'approche par compétences dans l'élaboration du Programme de formation.

D'abord, un programme élaboré selon une approche par compétences constituerait une réponse appropriée aux orientations tracées dans le rapport *Réaffirmer l'école* et l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, c'est-à-dire un programme recentré sur les savoirs de base essentiels qui présente des exigences élevées sur le plan de l'intégration des savoirs et une préoccupation de rehaussement culturel des contenus. De plus, un tel programme laisserait au personnel enseignant une marge de manœuvre et un espace de jugement professionnel, en cohérence avec le développement parallèle d'un corps enseignant comportant toutes les caractéristiques de véritables professionnels.

Le choix de l'approche par compétences comme base d'élaboration du Programme résulterait également d'un bilan critique des effets des programmes précédents, formulés par objectifs. Concernant ces limites, on mentionne, par exemple :

- « une perspective analytique poussée qui conduit à une prolifération d'objectifs;
- un morcellement des connaissances;
- un accent mis sur des objectifs atteignables à court terme et une centration sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage;
- une priorité accordée aux contenus et moins aux processus de pensée qui en permettent l'appropriation;
- le développement d'habiletés élémentaires au détriment d'habiletés intellectuelles plus complexes;
- le peu d'utilité et de possibilités de transfert des acquis scolaires » (CSE, 2003, p.14).

Ce choix découlerait également d'un bilan critique des résultats de la scolarisation, notamment au regard du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage et en situation d'échec et du taux de décrochage.

Finalement, le choix de l'approche par compétences comme base d'élaboration du Programme résulterait de la prise en compte de travaux de recherche récents en sciences de l'éducation, notamment, qui ont permis de mieux tenir compte de la complexité de la dynamique de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que de mieux comprendre le phénomène de la motivation scolaire et son importance dans la réussite éducative.

Ce souci d'offrir une formation plus intégrée qui permette de développer des habiletés intellectuelles de haut niveau n'est pas apparu récemment. Par exemple, les auteurs du rapport Parent poursuivaient une intention similaire :

> « Ce serait se tromper que de ne voir dans le maître que celui qui transmet des connaissances. Qu'il le veuille ou non, il est beaucoup plus que cela. Il est un éveilleur ou un endormeur des jeunes esprits; il est celui qui intéresse ou celui qui rend indifférent, celui qui apprend au jeune à dialoguer ou celui qui l'en rend incapable [...]. L'enseignement d'un véritable maître apporte des connaissances aux élèves, mais il éveille aussi leur esprit, il les familiarise avec de bonnes méthodes de travail, il soutient leur intérêt, il les rend capables et désireux d'étudier par eux-mêmes. Un étudiant qui a eu de bons maîtres possède la curiosité intellectuelle, il sait interpréter, analyser, synthétiser, il sait s'exprimer, il sait travailler » (rapport Parent, 1966, p. 243).

En ce sens, un programme élaboré selon une approche par compétences traduit une préoccupation liée aux enjeux actuels des systèmes éducatifs, tant québécois qu'étrangers. Il traduit également une préoccupation de rehaussement des exigences de la formation de base. Finalement, il vise à répondre à une finalité éducative qui traverse les époques, soit celle de s'assurer que les élèves acquièrent des connaissances, mais qu'ils soient également en mesure de les réinvestir dans leur quotidien actuel et futur.

2.3 Un nouveau programme exigeant, un processus de changement qui l'est tout autant

Dans la section qui précède, le Conseil a rappelé les principaux arguments évoqués pour expliquer le choix d'un programme par compétences. Les propos du Conseil ne signifient pas que ce programme est sans failles ni que son appropriation par les acteurs de l'éducation se fait sans heurts. L'élaboration, la mise en œuvre et l'appropriation par les acteurs d'un programme de formation dont la structure et les visées sont bien différentes du programme précédent constituent une entreprise de longue haleine qui, inévitablement, comportera des écueils et exigera des réajustements. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle des mécanismes de régulation permettent d'examiner le Programme de formation et sa mise en œuvre[13].

13. Voir la note de bas de page nº 2.

De cette description, le Conseil retient essentiellement trois choses. En premier lieu, le Programme de formation a été élaboré à la suite de vastes consultations, d'abord auprès des acteurs de la société québécoise et, par la suite, auprès des acteurs de l'éducation, plus directement touchés par la mise en œuvre concrète des intentions gouvernementales retenues. En deuxième lieu, le choix de l'approche par compétences comme base d'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise n'est pas exclusif au Québec et les arguments évoqués en sa faveur traduisent des préoccupations qui dépassent le cadre strictement pédagogique pour s'attarder également à des enjeux de société. En troisième lieu, les réflexions qui ont précédé l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise visaient la création d'un programme plus étoffé, mieux centré sur les matières dites essentielles et plus exigeant parce que dédié non seulement à l'acquisition de savoirs, mais aussi au développement de compétences de haut niveau.

CHAPITRE 3 LES CONNAISSANCES ET LEUR ÉVALUATION DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Avant d'aborder la question de la communication aux parents, le Conseil propose de bien situer la place des connaissances dans le cadre d'une approche par compétences en fournissant trois éclairages sur cette question : celui de la littérature sur le développement des compétences, celui du Programme de formation de l'école québécoise, de même que celui des pratiques enseignantes telles qu'elles sont rapportées par les enseignants rencontrés par le Conseil. Il termine en rappelant de quelle manière s'articulent les connaissances et les compétences sur le plan de l'évaluation des apprentissages.

3.1 La place des connaissances dans une approche par compétences

Avant tout, le Conseil estime qu'il y a lieu d'expliquer ce qu'il entend par « savoirs », par « connaissances » et par « compétences ».

Dans le langage courant, on utilise généralement le terme « connaissances » pour faire référence à la fois aux éléments de contenu des programmes d'études et aux éléments retenus par l'élève. Or, selon Jonnaert (2006), il y a lieu de distinguer « savoirs » et « connaissances ». D'après cet auteur, le concept de savoirs fait référence aux « savoirs codifiés » qui font partie du patrimoine collectif d'une communauté. En d'autres termes, il existe des savoirs qui font l'objet d'un certain consensus, à la fois quant à leur nature et à leur importance, et qui sont par conséquent inscrits dans les programmes de formation (les savoirs codifiés). Le concept de connaissances ferait plutôt référence au patrimoine cognitif de l'élève, soit aux savoirs codifiés que ce dernier s'est appropriés et a intégrés. En d'autres termes, l'élève construit ses connaissances à propos des savoirs codifiés, par exemple, dans le Programme de formation.

La compétence, quant à elle, fait référence à la capacité de l'élève d'utiliser un ensemble de ressources, dont ses connaissances, dans des situations signifiantes et d'une certaine complexité. Ces situations doivent se rapprocher de situations réelles pour permettre éventuellement à l'élève d'exercer ses compétences dans des situations de la vie courante. On peut bien sûr repérer différentes variations dans la définition du terme « compétence » selon les auteurs et les domaines d'études[14]. Selon Rey (2004), on observe toutefois un quasi-consensus chez plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation quant à la définition de ce terme. La définition retenue dans le Programme de formation de l'école québécoise est la suivante :

> « [...] un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Par savoir-agir, on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante. Un programme axé sur le développement des compétences vise, entre autres choses,

14. Par exemple, Tardif, 2006; Le Boterf, 2002; Perrenoud, 1997; Paquay et autres, 2001; Jonnaert et autres, 2004.

> à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir » (MEQ, 2001, p. 4-5).

La question de la place des connaissances dans une approche par compétences fait donc référence à la manière dont on s'assure que l'élève acquiert des connaissances et développe sa capacité à les utiliser dans des situations qui se rapprochent de celles auxquelles il devra faire face dans la vie courante.

Selon le Conseil, il y a lieu d'expliciter l'arrimage entre les connaissances et les compétences en fonction de trois points de vue : celui de la littérature sur le développement des compétences, celui du Programme de formation de l'école québécoise et celui des pratiques enseignantes.

3.1.1 L'éclairage de la littérature sur le développement des compétences

Dans la littérature sur le développement des compétences, on affirme clairement que l'exercice et le développement d'une compétence ne peuvent se faire sans le recours à des connaissances, qu'il s'agisse de nouveaux savoirs à acquérir ou de connaissances que l'élève possède déjà. On ne peut, en effet, écrire un texte de manière appropriée dans le cadre d'une situation d'écriture si l'on ne maîtrise pas certaines règles de l'écrit (orthographe, grammaire, etc.). L'exercice de la compétence suppose ainsi que l'élève réalise la tâche demandée de manière appropriée, c'est-à-dire selon les exigences établies. Réaliser la tâche de manière appropriée constitue une exigence incontournable qui témoigne de l'état de développement de la compétence.

Dans la littérature sur le sujet, on insiste également sur le fait que les connaissances ne sont pas les seules ressources mobilisées dans l'exercice d'une compétence. Ainsi, l'élève peut mobiliser toutes sortes de ressources : des ressources internes (des valeurs, des attitudes, des savoir-faire, des stratégies, par exemple) et des ressources externes (l'enseignant, les pairs, les ouvrages de référence, les logiciels, Internet, etc.). Au fond, l'exercice de la compétence résulte de l'utilisation (mobilisation et orchestration) par l'élève de différentes ressources (y compris ses connaissances) dans le but de réaliser une tâche de manière appropriée, et ce, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage qui se rapproche de celles de la vie courante. L'exercice de la compétence suppose donc bien davantage que l'accumulation de différentes ressources (dont des connaissances); elle implique le choix de certaines ressources, leur combinaison et leur utilisation dans la réalisation d'une tâche d'un certain niveau de complexité.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est double. D'une part, il doit placer les élèves dans des situations d'apprentissage d'un certain niveau de complexité, leur permettant ainsi d'acquérir de nouvelles connaissances et d'exercer leurs compétences. D'autre part, il doit se préoccuper de l'acquisition des connaissances nécessaires à l'exercice des compétences. L'enseignant doit ainsi jouer un rôle actif auprès des élèves, de manière à s'assurer que ces derniers s'approprient les connaissances nécessaires à la réalisation adéquate de la tâche et s'exercent à les utiliser en contexte.

3.1.2 La place des savoirs dans le Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise a été conçu dans la perspective précédente, soit celle d'une approche par compétences. Quelle place les savoirs occupent-ils dans le Programme? Clairement explicités dans le Programme de formation, les savoirs sont regroupés sous l'appellation « savoirs essentiels » pour le primaire et « contenus de formation » pour le secondaire et font l'objet de sections distinctes de celle qui traite des compétences disciplinaires. Les savoirs essentiels constituent un répertoire qui regroupe l'ensemble des savoirs indispensables au développement et à l'exercice des compétences. Ce répertoire comporte « des éléments relatifs aux notions et concepts, aux méthodes, aux stratégies, aux processus ou aux techniques de même qu'aux attitudes » (MELS, 2004, p. 16). Il ne s'agit donc pas uniquement de « savoirs », au sens usuel du terme, mais plutôt de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Ces savoirs essentiels et ces contenus de formation constituent le répertoire des ressources qui doivent être acquises par l'élève, parce qu'elles sont nécessaires à l'exercice des compétences disciplinaires.

Concrètement, ces savoirs essentiels et ces contenus de formation représentent un répertoire volumineux, selon l'avis du Comité-conseil sur les programmes d'études (anciennement la Commission des programmes d'études). Chargé d'examiner le Programme de formation en ce qui concerne le préscolaire et le primaire de même que les 1er et 2e cycles du secondaire, ce comité a exprimé à de nombreuses reprises ses inquiétudes quant au volume des savoirs essentiels et des contenus de formation prescrits dans le Programme (Riopel, 2007). Dans plusieurs avis, le Comité-conseil plaide ainsi pour un élagage des savoirs essentiels et des contenus de formation, de manière à se centrer sur les savoirs véritablement incontournables et, surtout, sur le développement de la capacité de l'élève à les mobiliser en contexte, ce qui constitue la cible du Programme de formation de l'école québécoise.

Le Programme de formation étant élaboré par cycles d'apprentissage[15], les attentes à l'égard du niveau de développement des compétences et le répertoire de savoirs essentiels ou de contenus de formation à acquérir sont déterminés en fonction de chacun des cycles. Le Programme de formation n'explicite pas les arrimages possibles entre les savoirs essentiels ou les contenus de formation et les compétences disciplinaires. Ce travail d'arrimage entre savoirs et compétences dans des situations d'apprentissage concrètes relève du personnel enseignant et des équipes-cycles, avec le soutien de leur commission scolaire le cas échéant. D'ailleurs, il n'existe pas qu'une seule façon d'arrimer les savoirs essentiels ou les contenus de formation aux compétences du Programme; différentes configurations sont possibles.

La décision de ne pas imposer *a priori* un arrimage entre les savoirs ou contenus et les compétences est cohérente, d'une part, par rapport à une conception professionnelle de l'enseignement. En effet, l'enseignement est une profession dont l'exercice nécessite, pour être efficace, une autonomie professionnelle importante (CSE, 2004). Cette décision est également compatible avec le principe de décentralisation qui, depuis la mise en application de la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique

15. Un cycle d'apprentissage est « une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs » (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, article 15). Il existe trois cycles de deux ans au primaire (1re et 2e année; 3e et 4e année; 5e et 6e année) et deux cycles au secondaire (1re et 2e secondaire; 3e, 4e et 5e secondaire).

en 1998, laisse une marge de manœuvre importante aux établissements scolaires, de manière à leur permettre de répondre adéquatement aux besoins des élèves de leur communauté. C'est dans cet esprit qu'un processus d'élaboration des *normes et modalités d'évaluation des apprentissages*[16] par chaque établissement scolaire prévoit que les équipes enseignantes réfléchissent à la manière de répartir dans le temps (durant le cycle ou pour chaque année, par exemple) l'enseignement et l'évaluation des éléments prescrits par le Programme de formation (compétences disciplinaires, savoirs essentiels et contenus de formation, compétences transversales et domaines généraux de formation), en prenant en compte les besoins de leurs élèves et les exigences du Programme. Ainsi, l'arrimage entre les savoirs essentiels ou les contenus de formation et les compétences du Programme est planifié localement par chaque équipe enseignante, puis par chacun des enseignants.

Le matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport fournit également des repères au personnel enseignant quant à l'arrimage entre les savoirs essentiels et contenus de formation et les compétences disciplinaires et transversales du Programme. En effet, les critères définis pour l'approbation du matériel didactique spécifient que les manuels doivent prendre en compte l'ensemble des éléments du Programme de formation de l'école québécoise, les savoirs essentiels et les contenus de formation y étant clairement mentionnés. Les guides d'enseignement doivent également donner « des pistes à l'égard de la planification, de la gestion de classe et de l'évaluation des apprentissages; ces pistes sont suffisamment souples et ouvertes pour permettre l'exercice d'une réelle autonomie professionnelle de la part du personnel enseignant » (Bureau d'approbation du matériel didactique, 2004, p. 12).

Les composantes du Programme de formation de l'école québécoise : un aperçu

Au primaire, le concept de compétence est défini comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MELS, 2001, p. 4). Le concept de ressources fait référence à « l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. » (MELS, 2001, p. 4) ainsi qu'à une série de ressources internes et externes auxquelles l'élève pourrait avoir recours dans la réalisation d'une tâche.

Le Programme est divisé en grands domaines d'apprentissages[17], eux-mêmes découpés en programmes disciplinaires (langue d'enseignement, mathématique, univers social, art dramatique, etc.).

16. Les *normes et modalités d'évaluation des apprentissages* font partie des mécanismes d'encadrement locaux en matière d'évaluation des apprentissages. Elles doivent être élaborées dans chacune des écoles et faire l'objet d'une publication (MELS, 2005a).
17. Domaine des langues, domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, domaine de l'univers social, domaine des arts, domaine du développement personnel.

Chacun des programmes disciplinaires du primaire est constitué de différents éléments :

- l'énoncé de chacune des compétences;
- le sens de la compétence (précisions, lien avec les compétences transversales, contexte de réalisation, cheminement de l'élève);
- les composantes de la compétence (démarches essentielles au développement de la compétence);
- des critères d'évaluation pour chaque compétence (repères observables);
- des attentes de fin de cycle pour chaque compétence (balises précisant ce qui est attendu en fin de cycle).

À la fin de chaque programme disciplinaire, on trouve :

- des repères culturels (ressources de l'environnement social et culturel pouvant soutenir le développement de la compétence);
- des savoirs essentiels : « Ils constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence. Cela n'exclut pas que l'élève puisse faire appel à d'autres ressources. Néanmoins, la maîtrise de ces savoirs s'avère essentielle au développement et à l'exercice de la compétence » (MELS, 2001, p. 9). Le Programme de formation contient des indications permettant de savoir quels sont les savoirs qui doivent être travaillés au 1er, au 2e ou au 3e cycle, ou encore durant les trois cycles.

Au secondaire, le Programme est également divisé en grands domaines d'apprentissage, eux-mêmes subdivisés en programmes disciplinaires (langue d'enseignement, mathématique, langue seconde, etc.).

Au 1er cycle du secondaire, la compétence est également définie comme un savoir-agir qui appelle une mobilisation de différentes ressources. Chaque programme disciplinaire comporte un certain nombre d'éléments :

- la présentation de la discipline;
- les relations entre la discipline et les autres éléments du Programme de formation;
- le contexte pédagogique;
- les compétences :
    - le sens de la compétence (raison d'être, fonction dans l'appropriation de la discipline);
    - les composantes de la compétence (facettes et aspects essentiels);
    - les critères d'évaluation (éléments observables);
    - les attentes de fin de cycle (portrait global de ce qui est attendu);
- le contenu de formation : « Cette rubrique renferme le répertoire des savoirs – ou ressources – indispensables au développement et à l'exercice de la compétence. Ce répertoire comporte des éléments relatifs aux notions et concepts, aux méthodes, aux stratégies, aux processus ou aux techniques de même qu'aux attitudes. [...] Enfin, on y fait mention, sous une forme ou une autre, de repères culturels qui correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant alimenter le développement de la compétence » (MELS, 2004, p. 16).

Au **2e cycle du secondaire**, le programme définit la compétence comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MELS, 2007b, p. 11). Les programmes disciplinaires sont constitués des mêmes catégories d'éléments que les programmes du 1er cycle du secondaire.

Le Programme de formation de l'école québécoise vise donc le développement de compétences, mais il fournit également des indications explicites sur les savoirs essentiels et les contenus de formation qui sont nécessaires à l'exercice des compétences disciplinaires et qui doivent donc être acquis par les élèves au cours de chacun des cycles. Ces savoirs essentiels et contenus de formation faisant partie intégrante du Programme, leur caractère est donc obligatoire.

Des exemples de savoirs essentiels et de contenus de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise

Afin de rendre plus explicite la nature des savoirs essentiels et des contenus de formation, quelques exemples tirés du programme de français, langue d'enseignement[18], sont présentés ci-dessous. Toutefois, étant donné l'important volume de ces savoirs essentiels et contenus de formation, les extraits rapportés ne présentent qu'un aperçu.

Au primaire, les savoirs essentiels en **français, langue d'enseignement**, concernent les quatre compétences de la discipline :

1. Lire des textes variés
2. Écrire des textes variés
3. Communiquer oralement
4. Apprécier des œuvres littéraires[19]

18. L'annexe 4 présente des exemples de savoirs essentiels et de contenus de formation en mathématique.
19. Le libellé des compétences rapporté ici est celui du Programme de formation et non celui utilisé dans le bulletin et le bilan des apprentissages.

Ces savoirs essentiels sont constitués[20] :

- de connaissances :
  - liées au texte (ex. : récits en trois temps);
  - liées à la phrase (ex. : groupe sujet, groupe du verbe);
- de stratégies :
  - de lecture (ex. : utiliser les indices relatifs à la ponctuation);
  - d'écriture (ex. : repérer les passages à reformuler);
- de stratégies de communication orale (ex. : clarifier ses propos);
- de stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires (ex. : établir des liens avec d'autres œuvres);
- de stratégies liées à la gestion de la communication de l'information (ex. : regrouper ou classifier les éléments d'information retenus);
- de techniques (ex. : écriture script).

Au secondaire (1er cycle), les contenus de formation en **français, langue d'enseignement**, concernent les trois compétences de la discipline :

1. Lire et apprécier des textes variés
2. Écrire des textes variés
3. Communiquer oralement selon des modalités variées

Ces contenus de formation sont regroupés en cinq sections[21]

- Grammaire du texte (par exemple, l'énonciation : adopter différents points de vue et s'adresser à différents destinataires dans ses écrits et ses prises de parole);
- Grammaire de la phrase (par exemple, les fonctions dans les groupes : dans un groupe verbal, reconnaître et utiliser les compléments direct et indirect avant de s'intéresser au complément du verbe impersonnel);
- Lexique (par exemple, la composition : passer d'une classe grammaticale à une autre pour assurer la continuité de l'information);
- Variétés et registres de langues (par exemple, la langue familière : établir des liens comparatifs entre la syntaxe de l'oral et celle de l'écrit pour une même variété de langue);
- Langue orale (par exemple, la pertinence du message verbal : reconnaître et éviter les digressions et les coq-à-l'âne).

20. Pour obtenir plus de précisions ou la liste exhaustive des savoirs essentiels, consulter le Programme de formation de l'école québécoise (préscolaire et primaire), p. 88 à 95 [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/].
21. Pour obtenir plus de précisions ou la liste exhaustive des savoirs essentiels, consulter le Programme de formation de l'école québécoise (enseignement secondaire, 1er cycle), p. 130 à 143 [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/].

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, les termes « savoirs essentiels » et « contenus de formation » sont utilisés lorsqu'il est question du répertoire de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être que l'élève doit avoir acquis à la fin de chaque cycle d'apprentissage. Par souci de cohérence, le Conseil fera donc référence explicitement à ce répertoire de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans sa réflexion sur leur arrimage avec les compétences.

3.1.3 La place des savoirs essentiels et des contenus de formation dans les pratiques enseignantes : le discours des enseignants rencontrés par le Conseil

Dans une approche par compétences, les enseignants doivent assurer l'arrimage entre les savoirs essentiels ou contenus de formation et les compétences, à la fois dans la planification de l'enseignement, dans la réalisation des situations d'apprentissage et dans l'évaluation. Des entrevues réalisées avec 35 enseignants du primaire et du 1er cycle du secondaire ont permis au Conseil de mieux comprendre la manière dont ces derniers prennent en compte ces savoirs ou contenus dans leurs pratiques. L'analyse du discours des enseignants rencontrés ne prétend pas rendre compte des pratiques enseignantes de manière exhaustive. Elle présente un éventail de pratiques qui permettent de mieux saisir la manière dont s'intègrent les savoirs essentiels ou contenus de formation dans une approche qui vise le développement de compétences.

La place des savoirs essentiels et des contenus de formation dans la planification de l'enseignement

Les enseignants rencontrés affirment prendre en compte les savoirs essentiels et les contenus de formation d'abord dans leur planification. Dans certains cas, la commission scolaire propose une répartition des compétences ainsi que des savoirs essentiels et contenus de formation par cycle et par année, mais cette tâche peut également être réalisée par l'équipe-cycle. La préoccupation de « couvrir le programme » est donc présente, en ce qui concerne tant les savoirs essentiels et les contenus de formation que le développement des compétences.

La planification pour une étape et la planification plus détaillée (mois, semaine, journée, activité d'apprentissage) sont réalisées par l'enseignant. Ce dernier planifie ainsi les situations d'apprentissage et d'évaluation[22] qui permettront à l'élève d'acquérir de nouvelles connaissances et d'exercer ses compétences. Pour chacune de ces situations, l'enseignant détermine les compétences et les savoirs ou contenus qui seront nécessaires à la réalisation de la tâche Il planifie également des situations d'apprentissage qui visent l'acquisition des savoirs essentiels et des contenus de formation, c'est-à-dire des situations moins complexes qui sont dédiées à l'acquisition de contenus ou à l'exercice de techniques, par exemple.

22. Le terme « situation d'apprentissage et d'évaluation » (SAE) « est employé dans le sens d'un ensemble constitué d'une ou de plusieurs tâches que l'élève doit réaliser en vue d'atteindre le but fixé. Ces situations sont d'abord des occasions pour l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales. Elles permettent d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et, enfin, elles peuvent servir à la reconnaissance des compétences » (MELS, 2006a, p.9). Un exemple de situation d'apprentissage complexe est présenté à l'annexe 5.

Certains enseignants ont recours, en tout ou en partie, à la planification suggérée dans un guide d'enseignement. L'arrimage entre les savoirs essentiels ou contenus de formation et les compétences y est explicite. Ils utilisent ensuite les situations d'apprentissage prévues dans le manuel, en y apportant des modifications au besoin. Les enseignants disent se distancier graduellement des ouvrages, utiliser de plus en plus d'autres ressources pédagogiques ou créer de nouvelles situations d'apprentissage.

La place des savoirs essentiels et des contenus de formation dans la réalisation des activités d'apprentissage

Les enseignants rencontrés ne sont pas encore tous parfaitement à l'aise avec le Programme de formation et l'évaluation dans une approche par compétences. Il faut rappeler que, pour certains, la mise en œuvre du Programme est assez récente.

Dans les faits, le Conseil observe deux grandes catégories de pratiques qui se déclinent cependant selon plusieurs variantes. D'abord, certains enseignants semblent se préoccuper davantage de l'acquisition des savoirs essentiels et des contenus de formation que du développement des compétences dans le cadre d'une situation d'apprentissage complexe. La préoccupation liée aux compétences se traduit alors par la réalisation d'activités signifiantes pour l'élève. Le recours à des situations d'apprentissage complexes qui visent le développement des compétences proprement dites a lieu quelques fois par année seulement. Les enseignants disent cependant cheminer dans leur appropriation de ces nouvelles pratiques.

D'autres enseignants sont plus à l'aise avec le Programme de formation de même qu'avec l'élaboration et la réalisation de situations d'apprentissage complexes qui visent l'exercice des compétences. Dans ce cas, les savoirs essentiels et les contenus de formation sont au cœur de la situation d'apprentissage puisque l'élève doit les utiliser pour réaliser la tâche avec succès. La préoccupation de ces enseignants concerne alors à la fois l'acquisition des savoirs essentiels ou des contenus de formation et leur utilisation dans la réalisation d'une situation d'apprentissage complexe.

Dans le cadre d'une situation d'apprentissage où l'élève exerce ses compétences, les enseignants disent intervenir sur deux plans : l'acquisition par l'élève des savoirs essentiels et des contenus de formation et le processus ou la démarche qui lui permet de mobiliser ses connaissances pour réaliser la tâche. Aider l'élève à mobiliser ses connaissances (l'aider, donc, à exercer ses compétences) constitue, selon eux, une tâche très différente de celle qui vise leur simple acquisition.

Quels gestes pédagogiques peuvent être posés pour faire en sorte que l'élève s'exerce à utiliser ses connaissances en contexte? Les enseignants mentionnent deux types de pratiques. Parfois, les enseignants utilisent le modelage avec leurs élèves. Ils réalisent certaines parties de la démarche avec eux de manière à leur fournir des modèles de processus possibles. À d'autres moments, les enseignants discutent beaucoup avec les élèves de leurs stratégies et de leur processus de travail, afin de les aider à verbaliser ce qu'ils font et à distinguer les stratégies porteuses.

Certains enseignants observent que les élèves privilégient souvent la mémorisation des savoirs et des contenus, en particulier dans la réalisation de tâches peu complexes. Ces derniers ont alors de la difficulté à justifier leur stratégie et à structurer leur pensée. L'utilisation des connaissances dans le cadre d'une tâche complexe devient donc difficile; il faut s'exercer et encore s'exercer.

Quelle est la séquence d'enseignement des savoirs essentiels ou contenus de formation et des compétences? Parfois, les enseignants rencontrés privilégient l'enseignement des savoirs essentiels et des contenus de formation (de diverses manières) d'abord et ensuite, les élèves réalisent une situation d'apprentissage complexe qui leur permet de s'exercer à mobiliser leurs connaissances. On parle alors d'une séquence linéaire d'apprentissage : on acquiert les savoirs et les contenus d'abord et, plus tard, on s'exerce à les utiliser en réalisant une tâche complexe. D'autres enseignants utilisent cependant une séquence « en spirale ». Pendant la réalisation d'une situation d'apprentissage complexe, ils enseignent différents savoirs et contenus, puis ils reviennent à la réalisation de la tâche initiale. Il s'agit donc encore d'une séquence où l'acquisition de savoirs et de contenus précède leur application, bien que le délai entre l'acquisition et l'utilisation des connaissances de l'élève soit réduit. Il faut noter cependant que l'acquisition de savoirs peut s'effectuer par différents moyens et non pas exclusivement par le biais d'un enseignement direct.

La place des connaissances de l'élève dans l'évaluation des apprentissages

Lors de la phase de planification, l'enseignant prévoit à la fois les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation. Souvent, les tâches complexes proposées à l'élève permettent l'apprentissage et l'évaluation, selon leur configuration. Les enseignants rencontrés ne sont pas tous parfaitement à l'aise avec l'évaluation de l'état de développement des compétences. Comment évaluer la capacité de l'élève de mobiliser ses connaissances dans la réalisation d'une tâche? En effet, l'évaluation elle-même, d'un point de vue méthodologique, est très différente des processus d'évaluation antérieurs. Les enseignants s'approprient actuellement les nouveaux outils élaborés dans le cadre de la Politique d'évaluation des apprentissages, de manière à se conformer aux exigences du Programme de formation. Certains sont plus à l'aise avec ces outils; pour d'autres, leur appropriation est moins avancée.

Ainsi, dans certains cas, le résultat inscrit au bulletin ne semble pas toujours correspondre à l'état de développement des compétences chez l'élève. Il témoigne parfois davantage de sa capacité à faire état de ses connaissances, mais en dehors du cadre d'une tâche. En d'autres termes, lors des situations d'apprentissage, l'élève exerce ses compétences. Mais au moment de l'évaluation, l'enseignant vérifie davantage l'acquisition de connaissances hors contexte que le développement des compétences.

Lorsque les enseignants évaluent l'état de développement des compétences, ils utilisent toutes sortes de « traces » qui témoignent de l'apprentissage réalisé :

- des notes inscrites à la suite d'observations (pendant la réalisation de la tâche);
- des grilles d'évaluation de la production avec commentaires;
- le journal de bord de l'élève, etc.[23]

23. Pour d'autres exemples, consulter Durand et Chouinard (2006).

Le jugement de l'enseignant résulte d'une comparaison entre les traces recueillies à propos du travail d'un élève et un certain nombre de critères d'évaluation (indicateurs) déterminés au moment de l'élaboration de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Le portfolio[24] est souvent utilisé pour conserver ces traces et faire état de la progression des apprentissages. Il semble exister de nombreuses manières d'élaborer un portfolio. Parfois, on parle plutôt d'un dossier d'apprentissage.

La plupart des enseignants rencontrés évaluent périodiquement les connaissances de l'élève. Certains utilisent des petits tests, des dictées, des examens, etc. Cette évaluation sert à ajuster la planification de l'enseignement (évaluation diagnostique). D'autres moyens sont utilisés pour vérifier l'acquisition des savoirs et des contenus (observations, productions des élèves, etc.).

Ce qu'il faut retenir des rencontres avec les enseignants concernant la place des savoirs essentiels et des contenus de formation dans leurs pratiques

À la suite de l'analyse du discours des enseignants rencontrés, le Conseil fait trois constats importants. En premier lieu, les savoirs essentiels et les contenus de formation sont omniprésents dans les pratiques de ces enseignants. Ces derniers sont préoccupés par l'acquisition des savoirs, mais également par leur utilisation dans la réalisation de tâches complexes.

En deuxième lieu, les enseignants rencontrés affirment clairement que les savoirs essentiels et les contenus de formation ne se « découvrent » pas par les élèves et ne s'inventent pas non plus. Les enseignants prévoient des activités diversifiées qui visent l'acquisition des savoirs essentiels et des contenus de formation, et ils s'assurent que les élèves aient intégré ces savoirs. Aussi la réalisation de la tâche par l'élève (la situation d'apprentissage complexe) n'est-elle pas un but en soi. La réalisation de la tâche est l'occasion pour l'élève d'acquérir des connaissances et de s'exercer à les utiliser en contexte. L'élaboration de situations d'apprentissage de qualité est donc centrale puisque ces dernières doivent permettre à l'élève de réaliser ces apprentissages.

Finalement, le Conseil constate que les enseignants rencontrés effectuent une transition vers de nouvelles pratiques. Ils cheminent vers une plus grande appropriation du Programme de formation et du processus d'évaluation des apprentissages dans le cadre d'une approche par compétences. Le portrait esquissé ci-dessus ne prétend pas être représentatif de la situation générale. Cependant, le Conseil constate que cette conclusion converge avec les conclusions du rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique. Par exemple, selon ce rapport, « entre 56 % et 71 % des enseignants, selon les groupes, indiquent être à l'aise pour *réaliser leur planification pédagogique en se référant au Programme de formation* » (Table de pilotage du renouveau pédagogique, 2006, p. 59). On y affirme également que « les enseignants de tous les groupes indiquent être moins à l'aise avec les pratiques évaluatives plus directement en lien avec les éléments du Programme de formation, soit la réalisation du bilan de fin de cycle, l'utilisation des critères d'évaluation du Programme, l'utilisation des attentes de fin de cycle définies dans le Programme et l'utilisation des échelles de niveaux de compétence » (Table de pilotage du renouveau pédagogique, 2006, p. 63).

24. Portfolio : « Collection de travaux réalisés par un élève dans un but précis ». Synonymes : dossier de travail/de présentation/de progression, d'apprentissage (Legendre, 2005, p. 1059). Un portfolio peut être réalisé dans toutes les disciplines.

En ce qui concerne les pratiques évaluatives, Lafortune et Allal font le même constat dans une étude menée en Suisse et au Québec :

> « Le passage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences est un processus complexe de changement de pratiques évaluatives [...]. De tels résultats laissent penser que le passage d'une évaluation de connaissances à une évaluation de compétences est en progression [...] » (Lafortune et Allal, 2008, p. 3).

La mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise exige le développement de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation. Le Conseil observe que les enseignants rencontrés, comme probablement plusieurs de leurs collègues si l'on en croit le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique, sont dans une phase d'appropriation de ces nouvelles pratiques. Étant donné la nature des changements et la mise en œuvre somme toute assez récente du Programme, ce constat surprend peu, mais il témoigne de l'importance de poursuivre ce processus d'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise et d'être conscient du temps nécessaire pour le faire.

3.1.4 Ce qu'on doit retenir quant à la place des connaissances acquises par l'élève dans une approche par compétences

Dans la section 3.1, le Conseil a examiné la place des connaissances dans une approche par compétences et leur articulation avec ces dernières. Cette question a été étudiée selon trois points de vue : celui de la littérature sur le développement des compétences, celui du Programme de formation de l'école québécoise et celui des pratiques de 35 enseignants. Dans les trois cas, on observe que les savoirs et les contenus de formation sont omniprésents :

- La littérature scientifique affirme que les compétences ne peuvent s'exercer sans le recours aux connaissances de l'élève.
- Le Programme de formation de l'école québécoise fournit un répertoire de savoirs essentiels et de contenus de formation qui doivent être acquis à la fin de chacun des cycles.
- L'élaboration des normes et modalités d'évaluation des apprentissages permet aux équipes-cycles et aux membres du personnel enseignant de répartir dans le temps le travail sur tous les éléments prescrits du Programme (compétences disciplinaires, savoirs essentiels et contenus de formation, compétences transversales et domaines généraux de formation).
- Les enseignants rencontrés prennent en compte ces savoirs et ces contenus de formation à la fois dans leur planification, dans la réalisation des situations d'apprentissage et dans l'évaluation.

Toutefois, la préoccupation relative au développement des compétences demande que l'on exige davantage que l'acquisition de connaissances et que l'on s'assure que l'élève soit en mesure d'utiliser ses connaissances dans des situations similaires à celles de la vie courante. C'est cette centration sur la capacité de l'élève de mobiliser ses connaissances qui fait en sorte que l'on doive prendre en compte les savoirs essentiels et les contenus de formation de manière différente.

L'acquisition de connaissances est incontournable mais elle n'est plus une fin en soi. Le Programme exige non seulement que l'élève acquière des connaissances, mais aussi qu'il soit en mesure de les utiliser de manière appropriée, dans le cadre de situations réalistes qui s'apparentent à celles de la vie courante.

3.2 L'évaluation des compétences témoigne-t-elle de l'acquisition de connaissances par l'élève?

L'évaluation de l'état de développement des compétences témoigne nécessairement de l'acquisition (ou de la non-acquisition) de connaissances par l'élève. C'est l'avis d'auteurs comme Scallon (2004), c'est ce qu'indiquent les documents ministériels sur le sujet et c'est également l'avis de plusieurs des enseignants rencontrés dans le cadre de l'élaboration de cet avis. Les fondements de cette affirmation résident dans la démarche d'évaluation de l'état de développement des compétences.

Rappelons ce qu'est une compétence :

> « [...] un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources [dont les connaissances de l'élève]. Par savoir-agir, on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante. Un programme axé sur le développement des compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir » (MEQ, 2001, p. 4-5).

Évaluer l'état de développement d'une compétence signifie donc vérifier si l'élève est en mesure de mobiliser les ressources nécessaires (dont ses connaissances) pour réaliser une tâche nouvelle d'un certain niveau de complexité. Si l'élève réussit la tâche avec succès, cela signifie qu'il a acquis les connaissances nécessaires et qu'il sait les mobiliser et les orchestrer afin de réaliser une tâche de manière appropriée. Puisque l'enseignant planifie les situations d'apprentissage en déterminant quels savoirs ou contenus seront enseignés et quelles compétences seront sollicitées pour la réalisation de la tâche (l'exercice de la compétence), il est en mesure d'observer quelles sont les connaissances acquises ou non par l'élève. L'évaluation de l'état de développement des compétences suppose que l'on observe aussi l'état des connaissances de l'élève au regard de la tâche.

Cependant, l'inverse n'est pas vrai : évaluer l'acquisition d'un savoir ou d'un contenu ne donne pas d'indication sur la capacité de l'élève de l'utiliser dans le cadre d'une tâche nouvelle et complexe. Ainsi, si l'élève connaît une règle de grammaire (il peut la réciter), il n'est pas certain qu'il soit en mesure de l'utiliser au bon moment dans une situation d'écriture. L'élève qui ne met pas de « s » au pluriel dans le cadre d'une situation d'écriture peut éprouver deux types de difficultés : soit qu'il ne connaît pas cette règle, soit qu'il n'a pas acquis les stratégies lui permettant de reconnaître que la situation nécessite l'utilisation du pluriel. Dans le premier cas, il s'agit d'un problème lié à la

connaissance; dans le second, le problème est lié davantage aux compétences, c'est-à-dire à la capacité de l'élève de mobiliser ses connaissances en situation.

Les observations de l'enseignant pendant la réalisation de la tâche, les exercices réalisés dans d'autres contextes et, dans certains cas, l'utilisation d'examens pour vérifier l'acquisition de connaissances peuvent permettre d'identifier la nature du problème. En effet, l'enseignant a planifié des activités en fonction d'un arrimage entre les savoirs essentiels ou contenus de formation et les compétences, a mis en œuvre ces activités, a observé ses élèves, a pris de nombreuses notes et a évalué leurs productions. Ainsi, l'enseignant qui possède un ensemble d'informations lui permettant de porter un jugement à la fois sur le développement des compétences et sur l'acquisition des savoirs et contenus par l'élève peut bien identifier les savoirs essentiels et contenus de formation acquis ou non acquis par l'élève.

Par conséquent, la réponse à la question « L'évaluation des compétences témoigne-t-elle de l'acquisition de connaissances par l'élève? » est oui, parce que les compétences ne peuvent s'exercer que si l'élève a recours à ses connaissances. Les situations d'apprentissage sont conçues pour que l'élève doive exercer certaines compétences et mobiliser certaines connaissances pour réaliser la tâche avec succès.

Toutefois, pour connaître la nature précise des connaissances acquises ou non par l'élève pendant une période donnée, il faut consulter ses productions ou se renseigner auprès de l'enseignant. Cette information se trouve, en effet, dans la planification de ce dernier ainsi que dans le corpus d'information qu'il recueille au moment de l'évaluation.

Le Programme de formation de l'école québécoise fournit, quant à lui, un répertoire de savoirs essentiels et de contenus de formation qui doivent être acquis par l'élève à chacun des cycles pour chacune des disciplines. Il contient donc une information plus générale à cet égard.

CHAPITRE 4 LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Le Conseil a examiné la question de la communication des résultats des apprentissages aux parents en s'inspirant de divers points de vue. En premier lieu, il précise le cadre légal et réglementaire à l'intérieur duquel cette opération doit s'effectuer actuellement. Il décrit ensuite brièvement ce qu'il retient de la lecture de trois expériences hors Québec. Puis il dégage les éléments clés des propos des enseignants rencontrés sur cette question. Finalement, il précise sa position à l'égard de la fonction et des limites inhérentes au bulletin.

4.1 Le cadre légal et réglementaire actuel concernant les communications aux parents

La question des communications aux parents s'inscrit à l'intérieur d'un cadre légal et réglementaire qui prévoit que les milieux scolaires bénéficient d'une certaine marge de manœuvre leur permettant de prendre en compte les besoins des parents de la communauté qu'ils desservent. Le Conseil examine ce cadre sous deux angles : celui des obligations concernant les communications aux parents et celui du processus d'élaboration des normes et modalités d'évaluation des apprentissages qui permet aux écoles de s'ajuster aux besoins de leur milieu.

4.1.1 Les prescriptions quant au nombre de communications, à leur forme et à leur contenu

Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire comporte un certain nombre de prescriptions quant au nombre de communications, à leur forme et à leur contenu à l'enseignement primaire et secondaire.

Ainsi, l'article 29 indique que l'école doit transmettre aux parents :

- au moins huit communications par cycle, dont cinq bulletins et un bilan des apprentissages de fin de cycle, dans le cas des élèves du primaire et du 1er cycle du secondaire;
- au moins quatre communications par année, dont deux bulletins et un bilan des apprentissages de fin d'année, s'il s'agit d'un élève de l'éducation préscolaire ou du 2e cycle du secondaire.

Par ailleurs, les articles 30 et 30.1 fournissent des indications précises sur le contenu du bulletin et du bilan de fin de cycle. Outre des informations de nature descriptive (nom, adresse, etc.), le bulletin doit contenir :

Article 30

- [...] 15° **l'état du développement des compétences** propres au programme d'activités de l'éducation préscolaire ou aux programmes d'études, si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation; l'état du développement des compétences à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire est exprimé par un **pourcentage**. Les compétences sont indiquées au bulletin dans les termes utilisés dans ces programmes, **en privilégiant les termes usuels**;

- 15.1° son **résultat** et la **moyenne du groupe** pour chaque matière enseignée, exprimés en **pourcentage**;

- 15.2° s'il s'agit du bulletin de fin d'année d'un élève en première, troisième ou cinquième année du primaire ou encore d'un élève de la première année du secondaire, **des commentaires sur les apprentissages qu'il a réalisés, pendant la période visée, relativement à une ou des compétences transversales**, suivant les normes et modalités d'évaluation des apprentissages approuvées par le directeur de l'école en vertu du paragraphe 4 du premier alinéa de l'article 96.15 de la Loi; ces compétences sont indiquées au bulletin dans les termes utilisés dans ces programmes, en privilégiant les termes usuels;

- 16° *(paragraphe abrogé).*

- L'état du développement des compétences visé au paragraphe 15 du premier alinéa ainsi que le résultat de l'élève visé au paragraphe 15.1 s'appuient sur la table de conversion afférente au programme d'études établi par le ministre.

- Les paragraphes 15 à 15.2 du premier alinéa ne s'appliquent pas à l'élève de la formation préparatoire au travail. Pour cet élève, le bulletin doit plutôt contenir une indication de sa progression selon des objectifs fixés pour lui par son enseignant, en tenant compte de ceux des programmes d'études établis par le ministre.

Quant au bilan des apprentissages, il doit contenir notamment :

Article 30.1

- [...] 1° l'indication, par un **pourcentage, du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences** propres au programme d'études dispensé;

- 2° des **commentaires sur les apprentissages réalisés par l'élève pendant la période visée relativement à une ou des compétences transversales**, suivant les normes et modalités d'évaluation des apprentissages approuvées par le directeur de l'école en vertu du paragraphe 4 du premier alinéa de l'article 96.15 de la Loi;

- 3° son **résultat et la moyenne du groupe** pour chaque matière enseignée, exprimés en **pourcentage**, ainsi que, en cas de réussite d'un élève du secondaire, les unités afférentes à ces matières.

- Le niveau de développement des compétences visé au paragraphe 1 du premier alinéa ainsi que le résultat de l'élève visé au paragraphe 3 s'appuient, le cas échéant, sur les échelles des niveaux de compétences et sur les tables de conversion afférentes aux programmes d'études établis par le ministre.

- Les paragraphes 1 et 3 du premier alinéa ne s'appliquent pas à l'élève de la formation préparatoire au travail pour lequel le résultat dans chaque matière est exprimé par une cote.

- Les compétences propres aux programmes d'études, de même que les compétences transversales, sont indiquées au bilan des apprentissages dans les termes utilisés dans ces programmes, **en privilégiant les termes usuels**.

Par ailleurs, l'article 30 indique que « le bulletin scolaire doit contenir au moins les renseignements suivants », rendant ainsi possible l'ajout d'information d'une autre nature, au besoin. L'article 30.1 permet également l'ajout d'information sur le bilan des apprentissages puisqu'il indique que « le bilan des apprentissages de l'élève [...] comprend notamment » les éléments mentionnés.

Outre les éléments prescrits en matière de communication aux parents, les milieux scolaires bénéficient d'une marge de manœuvre importante à la fois au regard de la nécessité ou non d'un ajout d'information dans le bulletin et le bilan des apprentissages, mais aussi au regard de l'utilisation de toute autre forme de communication aux parents. Les milieux scolaires peuvent prendre appui sur le processus d'élaboration des *normes et modalités d'évaluation des apprentissages*, un mécanisme prévu à cet effet par la Loi sur l'instruction publique et décrit ci-dessous.

4.1.2 Le processus d'élaboration des normes et modalités d'évaluation des apprentissages en ce qui concerne les communications aux parents

En 1997, la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 180) introduit des modifications majeures dans la Loi sur l'instruction publique afin de revoir, notamment, le partage des responsabilités entre l'école et la commission scolaire (Foster et Smith, 1998; Brassard, 2007). Dans l'allocution prononcée pas la ministre de l'Éducation de l'époque le 25 novembre 1997, l'intention de donner davantage de responsabilités aux établissements scolaires apparaît clairement, le Conseil supérieur de l'éducation étant par ailleurs cité comme l'une des principales sources d'inspiration de cette mesure :

> « Les travaux du Conseil supérieur de l'éducation au cours des dix dernières années et ceux de la Commission des États généraux sur l'éducation, en 1995-1996, nous indiquent que pour parvenir à la réussite éducative il faut situer la responsabilité le plus près possible du lieu même où se passe l'action, soit dans l'établissement scolaire. [...] Pour renouveler le modèle de gestion, le Conseil supérieur de l'éducation a recommandé d'alléger les structures et les encadrements, de donner une plus grande responsabilité à l'établissement en matière éducative et de favoriser un partenariat interne et externe plus actif » (allocution de la ministre de l'Éducation, 25 novembre 1997)[25].

En effet, le Conseil insiste sur l'importance de fournir aux acteurs scolaires une marge de manœuvre suffisante pour leur permettre de répondre aux besoins de la clientèle locale, et ce, dans de nombreux avis[26].

Ainsi, la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 180) transfère certaines responsabilités aux établissements scolaires en matière d'évaluation des apprentissages et de communication aux parents. Le paragraphe 4 de l'article 96.15 de cette loi stipule que l'école doit se doter de *normes et de modalités d'évaluation des apprentissages*. Ces normes et modalités contiennent un ensemble de références communes sur les pratiques évaluatives du personnel

25. Source : http://www.mels.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis97/a971125.htm.
26. Notamment dans les ouvrages suivants : CSE, 1993; CSE, 1996; CSE, 2006.

enseignant de l'école qui doivent être en relation avec les étapes suivantes du processus d'évaluation :

- la planification de l'évaluation;
- la prise d'information et l'interprétation;
- le jugement;
- la décision-action;
- la communication;
- la qualité de la langue (MELS, 2005a, p. 9).

Les normes et modalités d'évaluation des apprentissages concernant plus spécifiquement la communication aux parents permettent aux écoles de répondre, notamment, aux questions suivantes :

- Quels sont les moyens de communication utilisés avec les parents en cours et en fin de cycle?
- Quelle est la place de chacun de ces moyens de communication?
- Comment informer l'élève et ses parents sur les forces des apprentissages et sur les points à améliorer?
- Doit-on porter un jugement sur toutes les compétences inscrites au bulletin à chacune des communications?
- Le bulletin utilisé à notre école est-il conforme au Régime pédagogique et au Programme de formation de l'école québécoise?
- Autres (MELS, 2005a, p. 28).

Ces normes et modalités, une fois approuvées par la direction d'école, ont un caractère prescrit. Elles sont donc utilisées par l'ensemble du personnel enseignant de l'école. L'école doit produire un document officiel qui présente l'ensemble des normes et modalités approuvées par la direction. Ce document s'adresse « à toutes les personnes concernées par l'évaluation des apprentissages, aux enseignants en particulier, et au grand public » (MELS, 2005b, p. 39).

Le processus d'élaboration des *normes et modalités d'évaluation des apprentissages* est conçu de manière à prendre en compte les responsabilités et les besoins de chacun des partenaires. Ainsi, concrètement, le personnel enseignant propose des normes et modalités d'évaluation des apprentissages à la direction d'école, qui a la responsabilité de les approuver :

> « Sur proposition des enseignants, [...] le directeur d'école : [...]
>
> 4) approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre ou la commission scolaire » (Loi sur l'instruction publique, art. 96.15).

Toujours en vertu de l'article 96.15 de la Loi, la direction d'école doit cependant soumettre certaines des propositions qu'elle reçoit au conseil d'établissement pour consultation, notamment celles relatives « aux modalités de communication ayant pour but de renseigner les parents d'un élève sur son cheminement scolaire » :

> « Avant d'approuver les propositions prévues [...] et celles relatives aux modalités de communication ayant pour but de renseigner les parents d'un élève sur son cheminement scolaire visées au paragraphe 4° du premier alinéa, le directeur doit les soumettre à la consultation du conseil d'établissement » (Loi sur l'instruction publique, art. 96.15).

Le conseil d'établissement n'a donc pas de responsabilité spécifique pour ce qui est de l'adoption ou de l'approbation de ces normes et modalités, mais il peut faire valoir son point de vue à cet égard.

Par ailleurs, depuis 2006[27], l'article 89.1 de la Loi sur l'instruction publique stipule que :

> « Les parents du conseil d'établissement peuvent consulter les parents de l'école sur tout sujet relié aux services éducatifs, notamment sur le bulletin et sur les autres modalités de communication ayant pour but de renseigner les parents sur le cheminement scolaire de leur enfant, proposées en vertu de l'article 96.15 » (Loi sur l'instruction publique, art. 89.1).

Le conseil d'établissement peut donc porter à l'attention de la direction d'école le point de vue et les besoins d'information des parents des élèves et contribuer ainsi à faciliter les relations famille-école.

Les acteurs de l'école (personnel enseignant, direction d'école et conseil d'établissement) ont donc des responsabilités respectives claires à l'égard du bulletin et du bilan des apprentissages et les mécanismes prévus par la Loi leur permettent de prendre ces responsabilités, tout en prenant en compte les besoins des différents partenaires. Par ailleurs, depuis 2005, le MELS a mis à la disposition des établissements scolaires et des commissions scolaires des guides de référence afin de soutenir la prise en charge de leurs nouveaux rôles en matière d'évaluation des apprentissages. L'un de ces guides traite explicitement du processus d'élaboration des normes et modalités d'évaluation des apprentissages par les établissements scolaires (MELS, 2005a).

4.2 Quelques exemples hors Québec : la Communauté française de Belgique, l'Ontario et l'Angleterre

Dans le cadre de sa réflexion, le Conseil a examiné brièvement la situation qui a cours dans trois systèmes qui ont un programme élaboré selon une approche par compétences : la Communauté française de Belgique, l'Angleterre et l'Ontario. Le Conseil n'a pas analysé en profondeur le programme de formation de chacun d'eux; il a plutôt examiné la forme des communications aux parents en ce qui a trait à ce programme[28]. Le Conseil insiste cependant sur le fait que, même si la

27. Projet de loi 32 (2006, chapitre 51). Loi modifiant la Loi sur les élections scolaires et la Loi sur l'instruction publique, sanctionnée le 14 décembre 2006.
28. Les propos rapportés s'inspirent largement d'une synthèse réalisée par Desaulniers (2007).

Communauté française de Belgique, l'Angleterre et l'Ontario fonctionnent selon une approche qui comporte des similarités avec celle retenue pour le programme québécois, des différences importantes existent dans l'articulation des éléments des programmes et dans le niveau d'exigence retenu.

Dans les trois cas, l'approche par compétences se traduit dans les programmes par une grande importance accordée au dépassement de la mémorisation des savoirs, c'est-à-dire au fait d'aider l'élève à utiliser ses connaissances dans de nouveaux contextes. Dans les trois cas également, le bulletin utilisé est relativement succinct[29]. Il comporte ainsi une information relativement globale sur le rendement de l'élève. Il faut noter toutefois que d'autres pays, notamment la France et la Suisse, ont élaboré un programme selon une approche par compétences et utilisent un bulletin plus élaboré appelé « livret de compétences ».

L'élément principal retenu par le Conseil est que, dans les trois situations examinées, on tente de fournir une information qualitative aux parents pour compléter l'information de base du bulletin.

En Belgique, par exemple, le bulletin est considéré comme un outil de communication parmi d'autres. Il doit permettre de faire le point sur le développement des compétences et non pas sur des fragments d'apprentissage. Dans le modèle de bulletin examiné par le Conseil, des cases « commentaires » sont prévues pour chacune des disciplines, permettant ainsi aux enseignants de fournir des informations supplémentaires. Par ailleurs, on invite les parents à consulter le dossier d'apprentissage de l'élève (l'équivalent du portfolio) afin de leur permettre d'avoir une idée plus précise des forces et des difficultés de leur enfant. Une note en ce sens figure sur le bulletin examiné par le Conseil.

En Ontario, le bulletin de l'enseignement primaire présente de l'information sur le rendement de l'élève au regard des attentes du curriculum provincial et au sujet des compétences développées pour chacun des domaines d'études des disciplines[30]. De plus, la section « Forces, faiblesses et prochaines étapes » permet à l'enseignant de fournir une information qualitative sur le cheminement de l'élève pour chacune des disciplines. Une autre section du bulletin est également réservée à l'évaluation de compétences qui s'apparentent aux compétences transversales du Programme de formation. Finalement, une page entière est réservée à l'élève et à ses parents afin de leur permettre d'inscrire leurs commentaires.

En Angleterre, le bulletin doit comporter le résultat global de l'élève par matière ainsi qu'une indication de sa progression. De plus, à la fin d'un cycle, le bulletin de fin d'année doit fournir des renseignements sur la progression de l'élève par rapport aux attentes des programmes, ainsi que le niveau atteint par l'ensemble des élèves du groupe et ceux du même âge sur le plan national. Le bulletin comporte également une section permettant à l'enseignant de fournir de l'information supplémentaire sur les forces et les faiblesses de l'élève.

29. Le bulletin est prescrit en Ontario et son contenu est précisé en Angleterre. Dans la Communauté française de Belgique, différents modèles de bulletins existent puisque ces derniers ne sont pas prescrits.
30. On compte, par exemple, cinq domaines d'études en mathématique : numération et sens du nombre, mesure, géométrie et sens de l'espace, modélisation et algèbre et traitement des données et probabilité.

De ces trois expériences, le Conseil retient que le bulletin, avec ses notes ou ses cotes, n'est pas considéré comme la seule voie permettant d'informer les parents. Une information complémentaire au bulletin peut être utile au parent, sous la forme d'un dossier d'apprentissage par exemple, ou encore une information supplémentaire inscrite sur le bulletin peut être plus signifiante et personnalisée au sujet des forces ou des difficultés de l'élève.

4.3 Le point de vue des enseignants rencontrés sur la communication des résultats des élèves aux parents

Dans le cadre des rencontres avec les enseignants, le Conseil a abordé la question de la communication aux parents. Pour la plupart des enseignants, la communication aux parents ne se réalise pas que par le bulletin ou le bilan des apprentissages. Plusieurs estiment que le bulletin et le bilan des apprentissages sont des outils qui leur permettent de présenter leur jugement professionnel à partir de l'ensemble de l'information colligée lors de l'évaluation des apprentissages de l'élève, mais qu'ils ne peuvent témoigner de l'ensemble de ces apprentissages.

Des enseignants reconnaissent le besoin d'information des parents et y répondent actuellement par d'autres voies que celle du bulletin ou du bilan des apprentissages. Par exemple, pour certains, rendre compte des apprentissages réalisés par l'élève passe aussi par les devoirs, les cahiers d'activités apportés à la maison, les productions et examens signés par les parents ou le portfolio. Selon eux, si le parent a accès à une information régulière sur le travail fait en classe et s'il voit les productions de son enfant, les résultats inscrits au bulletin ne constitueront pas une surprise. Le bulletin complétera, de manière plus articulée et officielle, l'information dont le parent dispose déjà. Au moment de la remise du bulletin et de la rencontre avec celui-ci, le portfolio et la rencontre tripartite[31] sont des stratégies parfois utilisées pour expliciter davantage l'état de développement des compétences et le niveau des connaissances acquises par l'élève.

Par ailleurs, sur la question spécifique de la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le bulletin et le bilan des apprentissages, de façon générale, les enseignants ont fait très peu de propositions. Certains ont mentionné qu'il pourrait être utile d'y inscrire des commentaires plus personnalisés portant sur l'acquisition des connaissances en relation avec le développement de chacune des compétences. On a souligné cependant qu'il s'agit d'un surplus de travail lié à la communication aux parents et non au service direct à l'élève.

Plusieurs enseignants affirment, quant à eux, qu'il n'est pas utile de rendre compte spécifiquement des connaissances acquises, puisque l'évaluation des compétences permet nécessairement de le faire. D'autres estiment que l'évaluation des connaissances acquises, sans faire référence à la capacité de l'élève de les mobiliser en contexte, apporte une information qui n'est pas cohérente par rapport aux visées du Programme de formation et qui risque ainsi d'introduire de la confusion. D'autres encore croient qu'il existe beaucoup trop de savoirs essentiels et de contenus de formation dans le Programme pour qu'il soit réaliste de rendre compte de manière explicite de leur acquisition.

31. La rencontre tripartite est une forme particulière de rencontre avec les parents où l'élève leur présente son bulletin ou son portfolio et où l'enseignant joue un rôle de soutien ou complète l'information au besoin. Pour plus d'information sur la rencontre tripartite, consulter l'ouvrage de Durand et Chouinard, 2006, p. 317 à 326.

Finalement, des enseignants mentionnent que les pratiques qu'ils ont développées (information régulière, portfolio, etc.) répondent déjà aux besoins des parents de leurs élèves et remettent en question la pertinence de faire autrement.

4.4 Le bulletin : un outil de communication qui a ses limites

Dans un avis récent, le Conseil distingue clairement l'évaluation des apprentissages réalisée par l'enseignant de la communication des résultats de cette évaluation aux parents :

> « [...] l'évaluation, que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de sanction des études, est un acte professionnel exercé par l'enseignant; elle implique une démarche méthodologique et l'application de concepts complexes. La communication aux parents, quant à elle, concerne les modalités par lesquelles l'enseignant doit informer les parents du résultat de cette évaluation » (CSE, 2007b, p. 50).

Ainsi, la communication aux parents, qu'elle se fasse par l'entremise du bulletin ou sous une autre forme, nécessite un exercice de traduction des résultats de l'évaluation et du jugement professionnel de l'enseignant.

Quant au bulletin, sa principale raison d'être selon le Conseil « est d'informer les parents et l'élève lui-même au regard des apprentissages réalisés » (CSE, 1992, p. 29). Il doit contenir des renseignements pertinents sur les apprentissages et les progrès de l'élève et permettre aux parents d'accompagner leur enfant dans son cheminement (CSE, 1992 et CSE, 2007a). Essentiellement, le parent doit donc être en mesure de voir si son enfant progresse adéquatement au regard des attentes du Programme (du cycle et de l'année en particulier) et il doit être informé des difficultés qui se présentent et des actions qu'il peut poser pour soutenir son cheminement.

Ainsi, réfléchir au contenu du bulletin suppose que l'on s'attarde à la nature de l'information nécessaire au parent, mais aussi à son caractère accessible pour ce parent qui, la plupart du temps, ne possède pas d'expertise professionnelle dans le domaine des sciences de l'éducation. Par ailleurs, ces défis existent quelle que soit la forme du bulletin que l'on privilégie. C'était d'ailleurs la position du Conseil en 1992, alors que le bulletin scolaire prenait d'autres formes que celle d'aujourd'hui :

> « Si le message à véhiculer est lui-même complexe, le choix du langage accessible à tous l'est également. Il demeure, en outre difficile, pour les parents, d'interpréter les renseignements qu'ils reçoivent et leurs possibilités d'intervention à la suite de la réception du bulletin de leur enfant sont souvent trop limitées. Mais ces problèmes existent, quelle que soit la forme du bulletin qu'on privilégie » (CSE, 1992, p. 28).

Par ailleurs, selon Desjardins, le bulletin est un outil forcément limité et il ne peut rendre compte de l'ensemble des apprentissages réalisés par l'élève :

> « Le fait de synthétiser le jugement à sa plus simple expression implique une perte d'information. À la différence du juge qui, au moment de rendre son jugement, présente un argumentaire détaillé de l'analyse qui l'a conduit à la décision, l'enseignant ne dispose que de l'espace d'une lettre ou d'un chiffre pour exprimer son jugement. Défi suprême de communication, s'il en est un! Le bulletin ne dit pas tout. C'est une limite qu'il faut lui reconnaître » (Desjardins, 2006, p. 34).

Le Conseil estime également que le bulletin ne peut pas rendre compte de l'ensemble des apprentissages réalisés par l'élève; ce n'est d'ailleurs pas son objectif. Il doit présenter une information pertinente et signifiante pour le parent, tout en étant accessible et succinct. Le bulletin suppose donc une traduction du jugement professionnel posé par un enseignant à propos d'un ensemble d'informations issues de l'évaluation des apprentissages d'un élève.

CHAPITRE 5 LA MANIÈRE DE RENDRE COMPTE DES CONNAISSANCES ACQUISES PAR L'ÉLÈVE : ORIENTATIONS ET RECOMMANDATION

À la suite d'une réflexion plus large sur le Programme de formation de l'école québécoise et sur la place des connaissances dans une approche par compétences, le Conseil se penche maintenant sur la question spécifique de la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève. Il précise d'abord les principes sur lesquels sa réflexion prend appui. Il indique ensuite quels sont les acteurs qui, de son point de vue, sont les mieux placés pour choisir la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève. Il examine également quelques manières concrètes de le faire dans le respect des principes évoqués.

5.1 Les principes sur lesquels prend appui la réflexion du Conseil

Dans sa réflexion, le Conseil s'est appuyé sur un certain nombre de principes. Les deux premiers découlent de la lecture que fait le Conseil de la demande de la ministre. Ainsi, puisque cette demande d'avis n'implique aucune modification au cadre réglementaire ou normatif et puisque la ministre a clairement indiqué sa volonté de poursuivre le renouveau pédagogique en cours, le Conseil estime que la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève :

1. doit être cohérente par rapport au Programme de formation de l'école québécoise et à la Politique d'évaluation des apprentissages, en particulier au regard du maintien d'exigences de haut niveau, soit le développement des compétences de l'élève;

2. doit préserver le processus d'appropriation du Programme de formation dans lequel les enseignants sont actuellement engagés et s'inscrire dans une perspective de consolidation de leurs pratiques en matière d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

Par ailleurs, pour répondre de manière appropriée aux besoins d'information des parents, le Conseil estime que la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève doit :

3. leur fournir une information signifiante, claire et pertinente.

Finalement, pour être réaliste, cette manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève doit :

4. prendre en compte des exigences de faisabilité, notamment au regard des pratiques enseignantes et de la disponibilité des outils nécessaires à la réalisation du bulletin et du bilan des apprentissages.

Dans sa réflexion, le Conseil n'a pas retenu comme principe la nécessité d'une certaine uniformité entre les écoles à cet égard. D'abord, il rappelle qu'il privilégie la voie d'une décision locale en la matière, pour les raisons mentionnées précédemment. Il considère également que les éléments prescrits dans le Régime pédagogique sont suffisants pour assurer une certaine uniformité et faciliter la mobilité des élèves. Il rappelle en outre que, comme le mentionne la Politique d'évaluation des apprentissages, l'enseignant doit s'assurer que l'élève a acquis les savoirs essentiels et les contenus de formation prévus au Programme, mais que cette évaluation est uniquement de nature diagnostique, c'est-à-dire qu'elle doit être utilisée par les enseignants pour effectuer les réajustements nécessaires aux activités d'apprentissage prévues. En d'autres termes, l'information concernant les connaissances acquises par l'élève doit avoir une visée de régulation pédagogique pour l'enseignant et l'élève de même qu'une visée d'information pour les parents, mais elle ne doit pas être utilisée à des fins de certification. En ce sens, le Conseil est d'avis qu'une grande diversité dans les manières de rendre compte des connaissances acquises par l'élève ne constitue pas une source d'inquiétude, mais plutôt une richesse pour chaque milieu.

5.2 S'appuyer sur le dynamisme des acteurs locaux pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté

Le Conseil interprète l'intérêt porté à la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève comme une volonté de répondre aux besoins d'information des parents. Or, ceux-ci ne constituent pas un groupe homogène dont les besoins seraient identiques. Selon le Conseil, la manière de rendre compte des connaissances acquises devrait prendre en compte les besoins des parents de chacune des communautés desservies par l'école et prendre appui sur les pratiques enseignantes existantes dans chacun des milieux. Concrètement, le Conseil estime donc que les décisions en la matière devraient s'appuyer sur le dynamisme des acteurs locaux.

D'ailleurs, la décentralisation entreprise en 1997 avec le projet de loi 180 s'est traduite en matière d'évaluation des apprentissages par un renouvellement de l'encadrement local en la matière et, notamment, par une redistribution des responsabilités entre les commissions scolaires et les écoles. La Politique d'évaluation des apprentissages et les guides de référence produits par le ministère en matière d'encadrement de l'évaluation des apprentissages traduisent clairement cette intention de rapprocher les lieux de décision des écoles et des commissions scolaires, tout en préservant la responsabilité du ministère pour ce qui est du pilotage du système d'éducation (MEQ, 2003; MELS, 2005b).

Par ailleurs, le Conseil a constaté, au cours de ses rencontres avec des enseignants, que l'information transmise aux parents, que ce soit au moment de la remise du bulletin ou tout au long de l'année, diffère beaucoup, tant dans son volume que dans sa nature. Dans certains milieux, les parents reçoivent de l'information sur le travail réalisé en classe de façon quasi quotidienne, par l'entremise de l'agenda scolaire, des devoirs, des travaux, des cahiers d'activités, des évaluations réalisées au cours de l'étape, etc. Dans certains milieux également, les enseignants transmettent aux parents un recueil ou une sélection des travaux réalisés en classe par l'élève au cours de l'étape (dossier d'apprentissage ou portfolio), en plus du bulletin. Dans ces milieux, le besoin d'information des parents a déjà, au moins en partie, trouvé une réponse. Dans d'autres milieux, l'information

semble être transmise aux parents moins régulièrement. Le bulletin et le bilan des apprentissages constituent ainsi les principaux outils utilisés, à moins que la difficulté particulière d'un élève amène une communication plus soutenue entre les parents et l'enseignant.

Le Conseil estime que la réflexion sur la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève doit s'ancrer dans chacune des communautés locales. Dans certaines écoles, un bulletin et un bilan des apprentissages détaillés seront peut-être nécessaires; dans d'autres, l'information déjà disponible sera considérée comme suffisante par tous les partenaires. Les responsabilités confiées aux acteurs de l'école à l'égard des normes et modalités d'évaluation des apprentissages leur donnent l'autonomie nécessaire pour répondre à ces besoins de façon appropriée, et ce, dans le respect des prescriptions du Régime pédagogique concernant le contenu du bulletin et du bilan des apprentissages. Le Conseil rappelle, en effet, que le Régime pédagogique n'empêche aucunement différentes configurations du bulletin et du bilan ni l'ajout d'information, dans la mesure où les prescriptions réglementaires sont respectées.

Par ailleurs, les résultats d'une étude effectuée en Nouvelle-Zélande montrent que les écoles qui sont reconnues comme très efficaces dans leurs communications avec les parents[32] consultent régulièrement ces derniers afin de mieux comprendre la manière dont ils reçoivent l'information concernant les apprentissages de leur enfant. Elles le font par des sondages, des groupes de discussion, etc. De nombreux moyens de communication sont utilisés et l'école fait un suivi continu de la satisfaction des parents à l'égard de ces moyens. Dans les écoles qui n'ont pas développé de pratiques efficaces de communication avec les parents, la capacité de ceux-ci de jouer un rôle de partenaire dans la réussite scolaire de leur enfant est limitée (ERO, 2007).

5.3 L'examen de quelques manières de rendre compte des connaissances acquises par l'élève

Ainsi que le demande la ministre, le Conseil a examiné quelques manières de rendre compte des connaissances acquises par l'élève.

5.3.1 Rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le respect des principes énoncés

Le Conseil expose deux manières de rendre compte des connaissances acquises par l'élève qui lui semblent judicieuses et qui respectent les principes énoncés précédemment.

32. Ces écoles sont celles qui transmettent aux parents une information reflétant fidèlement le rendement et les progrès de l'élève, où ces derniers reçoivent une information leur permettant de soutenir leur enfant dans sa progression scolaire et où ils sont bien informés du processus d'évaluation des apprentissages en vigueur. De plus, l'opinion des parents concernant le processus de communication des résultats des élèves est jugé importante (ERO, 2007).

Fournir une information complémentaire au bulletin et au bilan des apprentissages selon des modalités variées

Selon le Conseil, la manière la plus appropriée de rendre compte des connaissances acquises par l'élève consiste à **fournir, en plus du bulletin et du bilan des apprentissages, une information complémentaire aux parents, par l'entremise d'un dossier d'apprentissage, d'un portfolio ou de tout autre moyen jugé pertinent par l'enseignante ou l'enseignant.**

Comme le Conseil le rappelait au chapitre 3, l'évaluation des compétences de l'élève témoigne également de l'acquisition de connaissances. En d'autres termes, l'élève qui exerce ses compétences en accomplissant la tâche demandée avec succès doit nécessairement avoir acquis les savoirs essentiels ou contenus de formation nécessaires à la réalisation de cette tâche. En effet, lors de sa planification, l'enseignant détermine les savoirs essentiels ou contenus de formation qui seront travaillés au regard de chacune des compétences. Il planifie et réalise ensuite les activités d'apprentissage qui permettront à l'élève d'acquérir ces savoirs ou contenus et de développer sa capacité de les mobiliser en situation. L'évaluation des apprentissages doit être en relation étroite avec la planification de l'enseignant. Cette évaluation lui permet de réajuster sa planification des activités d'apprentissage, de manière à s'assurer que les élèves aient acquis l'ensemble des savoirs essentiels ou contenus de formation et aient atteint le niveau de développement requis pour chacune des compétences. Pour effectuer cette évaluation, l'enseignant doit disposer d'une grande quantité d'information sur les apprentissages faits par l'élève : grilles d'observation, travaux, grilles d'évaluation, notes au dossier de l'élève, résultats d'évaluations diagnostiques, etc. C'est à partir de cette information (et à l'aide de critères préétablis) qu'il peut porter un jugement sur le niveau de développement des compétences de l'élève.

Le Conseil estime que l'information dont dispose l'enseignant peut être d'un grand intérêt pour les parents. Les travaux de l'élève, par exemple, témoignent du travail réalisé en classe et rendent explicites les connaissances qu'il a acquises ou non, et ce, dans le cadre d'une situation d'apprentissage qui exige qu'il mobilise ses connaissances, c'est-à-dire qu'il exerce ses compétences.

Plusieurs enseignants rencontrés par le Conseil utilisent un dossier d'apprentissage[33] à cette fin. Chaque élève dispose donc d'un dossier personnel qui témoigne, à travers ses productions, des activités réalisées et des résultats atteints. Selon ces enseignants, l'utilisation d'un tel dossier d'apprentissage fournit une information précieuse aux parents et fait en sorte qu'ils comprennent plus facilement le résultat inscrit dans le bulletin ou le bilan des apprentissages. Ce dossier prend des formes diverses. Certains utilisent un dossier d'apprentissage tout au long de l'année et y versent la plupart des travaux réalisés. D'autres y ont plutôt recours au moment de la transmission du bulletin ou du bilan et y versent uniquement les travaux qui ont servi à appuyer le jugement d'évaluation (les traces ou les « preuves » en quelque sorte).

33. Le terme « portfolio » est couramment utilisé pour nommer ce dossier d'apprentissage, mais il prend différentes formes.

L'intérêt de fournir une information complémentaire au bulletin et au bilan des apprentissages réside dans la possibilité de rendre compte auprès des parents du développement des compétences de l'élève et de l'acquisition de connaissances dans la réalisation de situations d'apprentissage. On livre aux parents une information signifiante, claire et pertinente parce qu'elle est en rapport avec le développement des compétences en situation. Cette manière de faire est cohérente par rapport au Programme de formation de l'école québécoise ainsi qu'à la Politique d'évaluation des apprentissages dans la mesure où elle respecte le niveau d'exigence qui est celui du développement des compétences. Elle s'inscrit également dans une perspective de continuité au regard du processus d'appropriation du Programme et de la Politique dans lequel s'inscrivent les enseignants. Fournir une information complémentaire permet de miser sur l'utilisation d'une information dont l'enseignant dispose déjà. Cela n'implique donc pas la mise en œuvre de nouvelles opérations d'évaluation, coûteuses en temps et en énergie.

Fournir une information supplémentaire dans le bulletin ou le bilan des apprentissages

Une autre manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève serait d'**inscrire dans le bulletin et le bilan des apprentissages un commentaire personnalisé portant sur les forces et les défis de l'élève au regard des savoirs essentiels et des contenus de formation travaillés durant l'étape et de mettre cette information en relation avec certaines compétences ou avec une discipline.**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'enseignant dispose d'une grande quantité d'information portant sur les connaissances acquises par l'élève et sur sa capacité à mobiliser ses ressources dans une situation se rapprochant d'une situation réelle. L'enseignant pourrait ainsi formuler un ou des commentaires au regard de l'acquisition des savoirs essentiels ou des contenus de formation pour certaines compétences seulement (en l'occurrence celles qui ont été travaillées au cours de l'étape) ou encore, plus globalement, pour une discipline.

Cette manière de faire est cohérente par rapport au Programme de formation de l'école québécoise et la Politique d'évaluation des apprentissages. Elle n'entrave pas le processus d'appropriation du Programme et de la Politique dans lequel les enseignants s'inscrivent actuellement. Elle fournirait aux parents une information personnalisée et signifiante concernant le cheminement de leur enfant et permettrait de compléter le résultat portant sur le développement de ses compétences.

Il faut toutefois préciser que l'inscription de commentaires personnalisés nécessite la mise en œuvre d'une opération supplémentaire dans la consignation de l'information dans le bulletin ou le bilan des apprentissages. En effet, pour être utiles, les commentaires concernant les forces et les défis de l'élève doivent être personnalisés et signifiants, et faire référence très explicitement aux savoirs essentiels et aux contenus de formation. Le commentaire courant « peut faire mieux » est un exemple de message fort peu pertinent : il ne fournit pas d'information significative et permet difficilement un meilleur accompagnement de la part des parents.

Selon le Conseil, l'inscription d'un commentaire significatif présente bien sûr un défi au primaire comme au secondaire. En effet, au secondaire, un enseignant peut avoir 180 élèves sous sa seule responsabilité, mais il enseigne rarement plusieurs disciplines. Au primaire, l'enseignant a moins d'élèves qu'au secondaire, mais il doit enseigner plusieurs disciplines. On voit ici l'intérêt possible de l'élaboration de banques de commentaires pour alléger ce processus, dans la mesure où ces derniers demeurent signifiants pour l'élève et pour ses parents. La disponibilité d'outils informatiques pour la réalisation des bulletins constitue également un élément à considérer. Pour des raisons de faisabilité, certaines compétences ou certaines disciplines seulement pourraient également être ciblées. Même si cette manière de faire implique le développement de nouvelles pratiques qui présentent un certain défi, celui-ci est surmontable puisque le Conseil a déjà observé cette pratique dans certains milieux, au primaire comme au 1er cycle du secondaire[34].

5.3.2 Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : quelques pratiques incohérentes

Lors de sa réflexion, le Conseil a identifié des pratiques qui, si elles étaient utilisées par les milieux scolaires, généreraient certaines ambiguïtés ou incohérences parce qu'elles entrent en conflit avec les principes énoncés précédemment.

Rendre compte de manière exhaustive des connaissances acquises par l'élève

La première pratique serait de **rendre compte de manière exhaustive des connaissances acquises par l'élève**. Cette façon de faire se heurterait à une difficulté très claire sur le plan de la faisabilité. En effet, le volume des savoirs essentiels et des contenus de formation est beaucoup trop important pour que cela soit possible. D'ailleurs, aucun bulletin antérieur n'a eu la prétention de rendre compte de l'ensemble des apprentissages réalisés par les élèves. L'idée de sélectionner, parmi les savoirs essentiels et les contenus de formation, ceux qui devraient se trouver dans le bulletin et le bilan des apprentissages peut sembler intéressante. Toutefois, elle risque de donner lieu à de longues discussions dans les milieux scolaires afin de déterminer « l'essentiel » des savoirs essentiels et des contenus de formation.

Le Conseil note que cette pratique entraînerait un déséquilibre entre l'importance accordée aux compétences et celle accordée aux savoirs essentiels et aux contenus de formation. En effet, le Programme de formation vise non seulement l'acquisition des savoirs essentiels et des contenus de formation, mais également le développement de compétences de haut niveau. Si le bulletin et le bilan des apprentissages comportent une seule note pour l'évaluation de chacune des compétences mais plusieurs pages pour les savoirs essentiels et les contenus de formation, le Conseil estime que l'on risque d'accorder plus d'importance à ces savoirs et à ces contenus qu'au développement des compétences et, par conséquent, de voir les exigences du Programme diminuer et de créer une incohérence au regard de l'esprit de celui-ci.

34. Le Conseil n'a pas consulté le personnel enseignant du 2e cycle du secondaire étant donné la mise en œuvre trop récente ou à venir du Programme de formation pour ce cycle.

Finalement, le Conseil estime que la diffusion de la liste des savoirs essentiels et des contenus de formation risque d'introduire des ambiguïtés en raison de la quantité et, notamment au secondaire, de la complexité de certaines informations. Certains contenus de formation au secondaire peuvent être complexes et peu concrets pour le non-initié. Le Conseil rappelle, cependant, que le contenu du Programme de formation s'adresse à des professionnels du domaine et que l'utilisation d'un langage spécialisé est alors tout à fait légitime.

Réintroduire une évaluation des connaissances hors contexte

Une deuxième pratique qui risque d'introduire des ambiguïtés serait de **maintenir ou** de **réintroduire une évaluation des connaissances hors contexte**, ayant pour effet de juxtaposer deux processus d'évaluation différents dont le résultat figurerait sur le bulletin.

Essentiellement, cette façon de faire signifierait que l'on juxtapose deux processus d'évaluation des apprentissages. L'un porterait sur la quantité de connaissances acquises par l'élève et l'autre, sur son niveau de développement des compétences, soit sa capacité de mobiliser un ensemble de ressources (dont ses connaissances) afin de réaliser adéquatement une tâche complexe.

L'évaluation hors contexte des connaissances acquises par l'élève appellerait un retour des évaluations antérieures qui mesurent la quantité de connaissances acquises par l'élève. Il s'agit d'une perspective d'accumulation des savoirs ou des contenus hors contexte et non de mobilisation de ces savoirs dans un contexte authentique. L'accumulation des savoirs et des contenus se mesure à l'aide d'examens qui demandent à l'élève de les rappeler en dehors d'un contexte d'utilisation signifiant. Cette évaluation est compatible avec les programmes d'études antérieurs, élaborés par objectifs. Cependant, dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, ce type d'examen n'a de sens que dans un but de régulation, c'est-à-dire d'ajustement des activités pédagogiques par l'enseignant. Le programme actuel vise le développement des compétences, c'est-à-dire la mobilisation des connaissances de l'élève dans la réalisation d'une tâche signifiante d'une certaine complexité. Les distinctions entre les pratiques d'évaluation compatibles avec les programmes d'études antérieurs et celles qui sont cohérentes par rapport au Programme de formation de l'école québécoise sont explicitées dans différents ouvrages qui portent sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, notamment dans ceux de Scallon (2004) et de Durand et Chouinard (2006)[35].

Selon le Conseil, un retour à une évaluation des connaissances hors contexte ne serait pas cohérente par rapport au Programme de formation de l'école québécoise et ne soutiendrait pas le processus d'appropriation du Programme dans lequel les enseignants s'inscrivent actuellement. De plus, le Conseil s'interroge fortement sur l'utilité de maintenir deux systèmes parallèles d'évaluation, soit un premier système compatible avec les programmes antérieurs et le système d'évaluation actuel qui s'harmonise avec le Programme de formation de l'école québécoise.

35. L'annexe 6 présente le point de vue de Durand et Chouinard (2006) sur cette distinction.

Par ailleurs, une évaluation traditionnelle privilégie la mesure des apprentissages : « procédés de quantification ou de comptage, tests et objectifs » (Scallon, 2004, p. 25). Cela se traduit souvent par l'utilisation d'un pourcentage pour rendre compte des acquis réalisés. Le pourcentage constitue, au mieux, un indice permettant aux parents de savoir qu'au moment de l'examen, l'élève se souvenait de 40, 60 ou 90 % des savoirs ou des contenus prévus au programme, sans information sur la nature des connaissances acquises ni sur la capacité de leur enfant de les mobiliser en situation.

5.4 Recommandation

Considérant :

- la diversité des besoins d'information des parents;
- la diversité des pratiques enseignantes actuelles en matière de communication des résultats des élèves aux parents;
- la responsabilité des écoles au regard de la communication des résultats des élèves aux parents;
- l'existence de mécanismes officiels permettant aux écoles de se doter de normes et de modalités concernant l'évaluation des apprentissages, en cohérence avec les besoins de leur milieu et avec les pratiques enseignantes,

1. **le Conseil supérieur de l'éducation recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'encourager les écoles à prendre appui sur le processus d'élaboration des *normes et modalités d'évaluation des apprentissages* prévu par la Loi sur l'instruction publique, afin de choisir la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève, et ce, conformément aux principes suivants :**

    - la cohérence par rapport au Programme de formation de l'école québécoise et à la Politique d'évaluation des apprentissages, en particulier au regard du maintien d'exigences de haut niveau, soit le développement des compétences de l'élève;
    - le respect du processus d'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise dans lequel les enseignants sont actuellement engagés;
    - l'importance de fournir une information signifiante, claire et pertinente aux parents de leur communauté;
    - la faisabilité, notamment au regard des pratiques enseignantes et de la disponibilité des outils nécessaires à la réalisation du bulletin et du bilan des apprentissages.

CHAPITRE 6 DES CONDITIONS À RÉUNIR POUR UNE MEILLEURE COMMUNICATION ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS : ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS

Pour le Conseil, la communication entre les parents et les enseignants constitue un levier important favorisant la réussite éducative de l'élève. Un parent bien informé comprend davantage les visées du Programme de formation ainsi que le sens du travail réalisé en classe et il peut plus facilement suivre et soutenir la progression des apprentissages de son enfant. La communication entre parents et enseignants constitue ainsi l'une des bases importantes du développement d'un partenariat famille-école efficace et harmonieux.

Ainsi, dans la foulée de sa réflexion sur la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève, le Conseil s'est penché sur la question plus large de la communication entre parents et enseignants. Dans cette perspective, le Conseil dégage trois conditions favorisant une meilleure communication à cet égard.

6.1 Miser sur la diffusion d'une information régulière à propos du travail fait en classe

À la suite des consultations effectuées auprès des enseignants, le Conseil constate que ces derniers possèdent de l'information sur les connaissances acquises par les élèves, sur leur capacité à utiliser ces ressources en contexte et sur l'état de développement de leurs compétences. Ces informations prennent différentes formes, par exemple des notes consignées dans un cahier, des grilles d'évaluation, des grilles d'observation, des résultats de tests et de dictées, des travaux. Dans certains cas, les enseignants élaborent un dossier d'apprentissage avec l'élève, de manière à regrouper les traces qui leur permettront de porter un jugement sur l'état de développement de ses compétences. C'est à partir de l'ensemble de ces traces et à l'aide des critères d'évaluation prévus que l'enseignant porte un jugement sur l'état de développement d'une compétence chez un élève, ce jugement se traduisant par une cote ou une note. L'enseignant dispose donc d'un dossier étoffé lui permettant de savoir où l'élève se situe par rapport aux exigences du cycle. Or, de son côté, le parent ne dispose que du résultat de ce jugement, soit une note ou une cote.

Certains des enseignants rencontrés affirment que les parents de leurs élèves disposent d'une grande quantité d'information tout au long de l'année. Par exemple, les travaux des enfants et les grilles d'évaluation commentées doivent être signés par les parents, les dictées et les tests également. Les parents des élèves du primaire doivent signer l'agenda de leur enfant pour témoigner du fait qu'ils se sont assurés que les devoirs sont faits et les cahiers circulent entre l'école et la maison. De plus, l'utilisation d'un dossier d'apprentissage permet, le cas échéant, d'illustrer davantage les contenus travaillés de même que les forces et les difficultés de l'élève. Les connaissances acquises (ou non acquises) par l'élève sont très explicites dans ces productions. Lorsque toute cette information est transmise de façon régulière aux parents, les enseignants interrogés affirment que la note ou la cote au bulletin semble être bien comprise par ces derniers. En d'autres termes, le résultat au bulletin confirme ce que le parent sait déjà intuitivement; celui-ci n'est pas surpris.

Le Conseil estime qu'il y a lieu de développer davantage les pratiques qui permettent aux parents d'obtenir de l'information régulière sur les travaux réalisés en classe et sur la progression de leur enfant. Il ne s'agit pas nécessairement d'augmenter le nombre de communications officielles aux parents, mais plutôt d'utiliser les productions des élèves commentées par l'enseignant pour favoriser le dialogue entre l'enfant et ses parents à propos de sa progression scolaire.

Le Conseil est toutefois conscient que ces pratiques sont plus courantes à l'enseignement primaire qu'à l'enseignement secondaire. De fait, les élèves du 2e cycle du secondaire, en particulier, sont plus autonomes et leurs parents sont parfois moins présents dans leur quotidien scolaire. Cela dit, même si l'accompagnement des parents est moins rapproché, il est de la responsabilité des parents et des enseignants de trouver des formes novatrices de communication qui impliquent l'élève qui revendique davantage d'autonomie.

6.2 Mieux informer les parents au sujet du Programme de formation de l'école québécoise

Le Conseil estime que le bulletin et le bilan des apprentissages ne peuvent avoir pour objectif de clarifier les visées et la structure du Programme de formation auprès des parents, car cela va au-delà du rôle pour lequel ils ont été conçus. Cependant, le Conseil s'interroge sur la disponibilité d'une information vulgarisée qui permette aux parents de bien saisir les fondements, les visées et les contenus du Programme de formation de l'école québécoise, ainsi que sur la nature de l'évaluation des apprentissages.

À la suite de ses rencontres avec des enseignants, le Conseil note que ces derniers se trouvent souvent face à des parents dont les besoins d'information au sujet du Programme de formation ou même du renouveau pédagogique lui-même sont importants. Par exemple, plusieurs enseignants sont d'avis que le Programme de formation de l'école québécoise est relativement peu connu des parents. Ce programme est un outil spécialisé destiné aux professionnels de l'éducation et peu de parents auraient eu accès à une information vulgarisée à son sujet. Or, les pratiques d'enseignement et d'évaluation en relation avec une approche par compétences renvoient à des processus avec lesquels les parents ne sont pas familiers. De toute évidence, il s'agit de processus très différents de ce qu'ils ont eux-mêmes vécu comme élèves. Les enseignants se trouvent donc dans la position de ceux qui doivent expliquer et justifier les changements en cours. Pourtant, ils estiment que, même s'ils ont une responsabilité très claire à cet égard, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont un rôle important à jouer. Or, les enseignants rencontrés estiment que ce rôle n'est pas suffisamment pris en charge par ces derniers ou, à tout le moins, qu'il n'est pas assumé en concertation avec eux.

Le Conseil croit qu'une information claire au sujet du Programme de formation de l'école québécoise et adaptée à des non-experts des sciences de l'éducation serait de nature à rassurer certains parents sur le niveau d'exigence du Programme et pourrait leur permettre de disposer d'un plus grand nombre de repères lorsqu'ils consultent le bulletin ou le bilan des apprentissages de leur enfant. Ainsi, le Conseil plaide pour le développement d'une stratégie de communication globale entre le système scolaire et les parents, en insistant sur l'importance d'une information claire et

accessible. Le Conseil rappelle toutefois que la facture actuelle du Programme de formation de l'école québécoise ne doit pas être revue pour en faciliter la compréhension par les parents. Le Programme est un outil destiné au personnel enseignant et aux professionnels de l'éducation. Il s'agit donc d'un outil spécialisé destiné à une utilisation professionnelle.

Finalement, le Conseil rappelle que, même si le Programme de formation de l'école québécoise est connu depuis 2000 (à l'enseignement primaire), chaque année de nouveaux parents s'intègrent dans le système scolaire en même temps que leur jeune enfant. Ces nouveaux parents ayant pour référent le contexte scolaire dans lequel ils ont eux-mêmes évolué, l'information concernant le Programme de formation de l'école québécoise et le renouveau pédagogique en général aurait avantage à être disponible de façon continue.

6.3 Poursuivre l'accompagnement du personnel enseignant afin d'assurer une appropriation optimale du Programme de formation de l'école québécoise et de la Politique d'évaluation des apprentissages

Les enseignants rencontrés par le Conseil ont expliqué la manière dont ils prennent en compte les savoirs essentiels et les contenus de formation dans la planification et la réalisation des situations d'apprentissage, ainsi que dans l'évaluation du niveau de développement des compétences de l'élève et la communication aux parents. À travers ses échanges avec eux, le Conseil a également noté quelques inquiétudes à l'égard du degré d'appropriation de l'approche par compétences par certains enseignants. Dans les faits, le personnel enseignant doit s'approprier de nouvelles façons de faire. Dans certains cas, cette appropriation est en cours depuis quelques années, mais dans d'autres, elle est beaucoup plus récente.

Le Conseil a déjà insisté sur l'importance des changements amenés par le Programme de formation de l'école québécoise pour le personnel enseignant et sur le défi que cela signifie (CSE, 2003). L'implantation de chaque nouveau programme de formation constitue un défi de taille pour le personnel enseignant et la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise n'y fait pas exception. Le rapport de la Table de pilotage sur le renouveau pédagogique (2006) fournit d'ailleurs des indications qui montrent le chemin parcouru par les enseignants, mais qui révèlent également que ces derniers s'inscrivent toujours dans un processus d'appropriation du Programme. En 2007, le Comité-conseil sur les programmes d'études, conformément à son mandat d'analyse en vue d'une adaptation continue du Programme de formation de l'école québécoise, évoquait des balises et des conditions nécessaires afin de favoriser le renouvellement des pratiques enseignantes en cohérence avec le Programme (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2007). Le calendrier d'implantation du Programme de formation pour tous les cycles de l'enseignement obligatoire s'échelonnant sur près de dix ans, son degré d'appropriation est forcément variable chez le personnel enseignant. Ainsi, le Conseil rappelle que les enseignants sont toujours dans une phase d'appropriation du Programme, et ce, davantage à l'enseignement secondaire. Par conséquent, il importe de poursuivre l'accompagnement du personnel enseignant afin de consolider ses pratiques, tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'évaluation des apprentissages et de la communication aux parents.

Selon le Conseil, plus l'enseignant sera à l'aise avec le Programme de formation de l'école québécoise et les pratiques d'enseignement et d'évaluation qui en découlent, plus il sera en mesure d'expliquer aux parents, clairement et avec assurance, le résultat de son jugement professionnel tel qu'il est inscrit dans le bulletin et le bilan des apprentissages, permettant ainsi aux parents d'être en mesure de soutenir davantage leur enfant.

6.4 Recommandations

Considérant l'information forcément limitée transmise par le bulletin et le bilan des apprentissages,

2. **le Conseil recommande au personnel enseignant d'informer régulièrement les parents du travail réalisé en classe et du cheminement de l'élève, et ce, tout au long de l'année scolaire (devoirs, travaux, cahiers d'activités, projets, note à l'agenda, contact téléphonique, etc.).**

Considérant l'importance pour le parent d'avoir une bonne compréhension des visées du Programme de formation de l'école québécoise afin de mieux comprendre l'information disponible concernant les apprentissages réalisés par son enfant,

3. **le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'aux commissions scolaires de développer, selon les caractéristiques de leur clientèle respective, une stratégie de communication concertée portant sur les grandes visées et le contenu général du Programme de formation de l'école québécoise.**

Considérant l'importance d'une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement et d'évaluation développées dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise,

4. **le Conseil recommande aux conseils d'établissement, aux directions d'école et au personnel enseignant d'élaborer une stratégie de communication visant à permettre aux parents de mieux comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation actuelles et, comme corollaire, de disposer d'un plus grand nombre de repères pour saisir le contenu du bulletin et du bilan des apprentissages.**

Considérant l'importance de l'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise et de la Politique d'évaluation des apprentissages par le personnel enseignant lui-même et ses incidences, notamment, sur le processus de communication aux parents,

5. **le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de poursuivre son rôle de régulation à l'égard de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise et de la Politique d'évaluation des apprentissages, afin d'assurer un accompagnement approprié du personnel enseignant.**

CONCLUSION

À la suite de la demande que lui a adressée la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Conseil supérieur de l'éducation rend public un avis sur la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève. À la lumière des travaux réalisés et des consultations effectuées auprès d'experts universitaires, de personnel enseignant, ainsi qu'auprès de ses instances, le Conseil en arrive à la conclusion que le choix de la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève pourrait prendre différentes formes afin de répondre aux besoins diversifiés des parents et de prendre en compte les pratiques existantes en matière de communication aux parents. Le Conseil estime que les besoins d'information des parents ne sont pas homogènes et que la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève devrait être déterminée par les établissements scolaires. Le Conseil rappelle, à cet égard, que des mécanismes d'encadrement législatifs prévoient actuellement la possibilité, pour les écoles, de déterminer la nature des différentes communications aux parents, en respectant à la fois les besoins de ces derniers, les pratiques enseignantes existantes et les prescriptions du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire à l'égard du bulletin et du bilan des apprentissages.

Le Conseil présente également les principes qui, à son avis, devraient être respectés dans le choix de la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève. Ces principes s'inspirent à la fois d'une exigence de cohérence par rapport au Programme de formation de l'école québécoise, d'une exigence de clarté et d'accessibilité de l'information transmise aux parents, de l'importance de soutenir le processus d'appropriation du Programme dans lequel s'inscrivent actuellement les enseignants, de même que d'une exigence de faisabilité au regard des pratiques enseignantes actuelles et des outils disponibles. Le Conseil présente ensuite quelques manières de rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le respect de ces principes.

Finalement, étant donné l'importance de la communication entre parents et enseignants dans le développement d'un partenariat famille-école efficace et harmonieux, le Conseil présente trois conditions qui permettraient de faciliter, de façon plus large, cette communication. Le Conseil insiste d'abord sur l'importance de la diffusion d'une information régulière au regard du travail fait en classe afin de tenir les parents au courant de manière continue de la progression de leur enfant, permettant ainsi à ces derniers de mieux constater l'état de développement des compétences du jeune, de même que les connaissances qu'il a acquises. Ensuite, le Conseil est d'avis qu'une stratégie de communication plus large devrait être élaborée à la fois par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les commissions scolaires et les écoles, de manière à fournir plus d'information aux parents sur le Programme de formation de l'école québécoise et sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation développées en vertu de ce programme. Le Conseil insiste enfin sur l'importance de poursuivre l'accompagnement du personnel enseignant dans son appropriation du Programme de formation de l'école québécoise, qui constitue, comme dans tout changement de programme, un défi majeur. Il rappelle que l'implantation du Programme se fait graduellement et sur une longue période et qu'il faut donc prendre acte du fait que plusieurs enseignants s'inscrivent toujours, bien qu'à différents degrés, dans une démarche d'appropriation qui nécessite un accompagnement professionnel.

RAPPEL DES RECOMMANDATIONS

Considérant :

- la diversité des besoins d'information des parents;
- la diversité des pratiques enseignantes actuelles en matière de communication des résultats des élèves aux parents;
- la responsabilité des écoles au regard de la communication des résultats des élèves aux parents;
- l'existence de mécanismes officiels permettant aux écoles de se doter de normes et de modalités concernant l'évaluation des apprentissages, en cohérence avec les besoins de leur milieu et avec les pratiques enseignantes,

1. **le Conseil supérieur de l'éducation recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'encourager les écoles à prendre appui sur le processus d'élaboration des *normes et modalités d'évaluation des apprentissages* prévu par la Loi sur l'instruction publique, afin de choisir la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève, et ce, conformément aux principes suivants :**

    - la cohérence par rapport au Programme de formation de l'école québécoise et à la Politique d'évaluation des apprentissages, en particulier au regard du maintien d'exigences de haut niveau, soit le développement des compétences de l'élève;
    - le respect du processus d'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise dans lequel les enseignants sont actuellement engagés;
    - l'importance de fournir une information signifiante, claire et pertinente aux parents de leur communauté;
    - la faisabilité, notamment au regard des pratiques enseignantes et de la disponibilité des outils nécessaires à la réalisation du bulletin et du bilan des apprentissages.

Considérant l'information forcément limitée transmise par le bulletin et le bilan des apprentissages,

2. **le Conseil recommande au personnel enseignant d'informer régulièrement les parents du travail réalisé en classe et du cheminement de l'élève, et ce, tout au long de l'année scolaire (devoirs, travaux, cahiers d'activités, projets, note à l'agenda, contact téléphonique, etc.).**

Considérant l'importance pour le parent d'avoir une bonne compréhension des visées du Programme de formation de l'école québécoise afin de mieux comprendre l'information disponible concernant les apprentissages réalisés par son enfant,

3. **le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'aux commissions scolaires de développer, selon les caractéristiques de leur clientèle respective, une stratégie de communication concertée portant sur les grandes visées et le contenu général du Programme de formation de l'école québécoise.**

Considérant l'importance d'une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement et d'évaluation développées dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise,

4. **le Conseil recommande aux conseils d'établissement, aux directions d'école et au personnel enseignant d'élaborer une stratégie de communication visant à permettre aux parents de mieux comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation actuelles et, comme corollaire, de disposer d'un plus grand nombre de repères pour saisir le contenu du bulletin et du bilan des apprentissages.**

Considérant l'importance de l'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise et de la Politique d'évaluation des apprentissages par le personnel enseignant lui-même et ses incidences, notamment, sur le processus de communication aux parents,

5. **le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de poursuivre son rôle de régulation à l'égard de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise et de la Politique d'évaluation des apprentissages, afin d'assurer un accompagnement approprié du personnel enseignant.**

BIBLIOGRAPHIE

Assemblée nationale (1997). *Projet de loi n° 180 (1997, chapitre 96) : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives.* Québec : Éditeur officiel du Québec, 66 p.

Assemblée nationale (2006). *Projet de loi nº 32 (2006, chapitre 51) : Loi modifiant la Loi sur les élections scolaires et la Loi sur l'instruction publique*, sanctionnée le 14 décembre 2006. Québec : Éditeur officiel du Québec, 25 p.

Brassard, André (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'établissement primaire et secondaire (1979-2006).* Rapport de recherche. Anjou : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, 158 p.

Bureau d'approbation du matériel didactique (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique : enseignement primaire et secondaire.* Québec : Ministère de l'éducation, 13 p.

Comité-conseil sur les programmes d'études (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante.* Québec : Le Comité-conseil, 34 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996a). *Exposé de la situation.* Québec : Ministère de l'éducation, 132 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Québec : La Commission, 90 p.

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans.* Rapport à l'UNESCO de la commission présidée par Jacques Delors. Paris : UNESCO/Odile Jacob, 311 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.* Troisième partie ou tome III : L'administration de l'enseignement. Québec : La Commission, 287 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver.* Sainte-Foy : Le Conseil, 83 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation : la gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle.* Sainte-Foy : Le Conseil, 56 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 116 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation : rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Sainte-Foy : Le Conseil, 83 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante.* Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006 : agir pour renforcer la démocratie scolaire.* Québec : Le Conseil, 111 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007a). *Le Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.* Québec : Le Conseil, 35 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007b). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation.* Québec : Le Conseil, 75 p.

Desaulniers, Annie (2007). *La prise en compte des connaissances dans les programmes de formation : résultat d'une analyse comparative.* Document de travail non publié. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 34 p.

Desjardins, Julie (2006). « Le bulletin scolaire : quels sont les véritables enjeux? ». *Vivre le primaire,* vol. 19, n° 2, mars-avril, p. 34-37.

Drouin, Huguette et Jean-François Giguère (2001). « Programme de formation pour le secondaire : le processus d'élaboration ». *Vie pédagogique,* n° 121, novembre-décembre, p. 62-63.

Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal : Éditions Hurtubise HMH, 374 p.

Education Review Office (ERO) (2007). *The Collection and Use of Assessment Information in School: the Child – the Heart of the Matter.* Nouvelle-Zélande : ERO, 54 p. http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2007/AssessmentMarch07.pdf (7 février 2008).

Foster, William F. et William J. Smith (1998). *Restructuration de l'éducation au Québec : synthèse des changements clé au système scolaire résultant de la loi 180.* Montréal : Université McGill, Bureau de recherche sur la politique scolaire, 27 p.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.* Québec : Ministère de l'éducation, 151 p.

Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle.* Québec : Gouvernement du Québec, 45 p.

Houchot, Alain et autres (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis.* Rapport n° 2007-048. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale, 60 p.

Jonnaert, Philippe (2006). *Dis-moi ce que tu évalues et je te dirai ce que tu as voulu enseigner : où sont les connaissances et les compétences des étudiants?* Montréal : Université du Québec à Montréal, Observatoire des réformes en éducation, 15 p. http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Jonnaert/PhJ_VDB-formaté(PB03)-version_finale%20aout%202006.pdf].

Jonnaert, Philippe et autres (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». *Revue des sciences de l'éducation,* vol. XXX, n° 3, p. 667-696.

Lafortune, Louise (à paraître). « Des moyens de porter un jugement d'évaluation et des constatations : principales conclusions de l'étude québécoise ». Dans Louise Lafortune et Linda Allal (à paraître*). Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, Guy (2002). *Développer la compétence des professionnels : construire des parcours de professionnalisation.* Paris : Éditions d'Organisation, 312 p.

Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire de l'éducation.* 3e éd. Montréal : Guérin Éditeur, 1554 p.

Lussier, Doris (2001). « Le bulletin scolaire au carrefour des pressions sociales et des mythes qui l'entourent ». *Vie pédagogique,* n° 120, septembre-octobre, p. 35-37.

Ministère de l'éducation (1993). *Faire avancer l'école.* Québec : Le Ministère, 11 p.

Ministère de l'éducation (1997a). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative.* Québec : Le Ministère, 40 p.

Ministère de l'éducation (1997b). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation.* Québec : Le Ministère, 55 p.

Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec : Le Ministère, 350 p.

Ministère de l'éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle : être évalué pour mieux comprendre.* Québec : Le Ministère, 68 p.

Ministère de l'éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Le Ministère, 575 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005a). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires : formation générale des jeunes.* Partie II : Instrumentation, volet 2 : Normes et modalités d'évaluation des apprentissages. Québec : Le Ministère, 35 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005b). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires.* Québec : Le Ministère, Formation générale des jeunes, 47 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence.* Version préliminaire. Québec : Le Ministère, 124 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006b). *L'évaluation des compétences disciplinaires et la place des connaissances : questions et éléments de réponse : principales références dans les encadrements ministériels.* Québec : Le Ministère, 13 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007a). *L'approbation du matériel didactique.* http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Site%20Internet%20Bamd-version%20révisée%20ling%20(07-02-28).pdf (18 décembre 2007).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée.* Québec : Le Ministère, pag. multiple.

Paquay, L. et autres (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences?* 3e éd. Bruxelles : De Boeck Université, 268 p.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris : ESF Éditeur, 125 p.

Québec (2008). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, L.R.Q., c. I-13.3, r. 3.1, à jour le 23 janvier 2008. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2007). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 1er novembre 2007. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Rey, Bernard (2004). *Synthèse de l'atelier « Savoirs et compétences : comment les évaluer? ».* Actes du 3e Congrès des chercheurs en éducation, 16-17 mars 2004. www.enseignement.be/prof/dossier/recheduc/cce/3eme.asp#actes.

Riopel, Marie-Claude (2007). *La place de l'acquisition des connaissances dans une approche par compétences.* Document de travail non publié. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 43 p.

Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, 342 p.

Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire.* Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique. Québec : Ministère de l'éducation, 158 p.

Tardif, Jacques (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Montréal : Éditions de la Chenelière, 363 p.

AUTRES RÉFÉRENCES

Comité-conseil sur les programmes d'études (2007). *Cadre de référence pour l'examen et l'adaptation continue du programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Le Comité-conseil, 70 p.

Durand, Micheline-Joanne (2005). « Les nouveaux bulletins scolaires : un souci de rigueur ». *Formation et profession,* vol. 11, n° 1, p. 23-27.

Jonnaert, Philippe et autres (2006). *La compétence comme organisateur de programme revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ».* Genève, Suisse : UNESCO, 29 p.
http://www.ibe.unesco.org/publications/WorkingPapersPdf/compet_curr_ibewpci_4.pdf
(17 décembre 2007).

Lafortune, Louise et Linda Allal (à paraître). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laurier, Michel, R. Tousignant et D. Morissette (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages.* 3e éd. Montréal : Gaétan Morin Éditeur/Chenelière Éducation, 176 p.

Ministère de l'éducation (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence.* Québec : Le Ministère, Direction générale de la formation des jeunes, 59 p.

Schleicher, Andreas (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : premiers résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000.* Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, 342 p.

ANNEXE 1 LETTRE DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT À LA PRÉSIDENTE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Gouvernement du Québec
La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et ministre responsable de la région de Laval

Conseil supérieur de l'éducation
28 JUIN

Québec, le 27 juin 2007

Madame Nicole Boutin
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Madame la Présidente,

Conformément à l'article 458 de la Loi sur l'instruction publique, je soumets à l'examen du Conseil supérieur de l'éducation un projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Je vous demande de me transmettre l'avis du Conseil au sujet des modifications qui y sont envisagées.

Les modifications au régime pédagogique qui sont soumises à votre attention visent à rendre le bulletin et le bilan des apprentissages faciles à comprendre par les parents. Le projet de règlement précise que les résultats des élèves seront désormais exprimés en pourcentage et que les compétences seront libellées selon des termes usuels. Vous noterez aussi que ce projet prévoit que le redoublement sera possible après l'une ou l'autre des années du primaire.

Par ailleurs, devant les préoccupations de certains relativement à l'approche par compétences et au niveau d'acquisition des connaissances par les élèves, je demande au Conseil de produire un deuxième avis dans lequel sera examinée la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le bulletin et le bilan des apprentissages. Je vous demande de bien vouloir me transmettre cet avis au cours de l'automne 2007.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

MICHELLE COURCHESNE

p. j. (1)

Québec
Édifice Marie-Guyart, 1er étage
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 644-0664
Télécopieur : 418 646-7551
Courriel : ministre@mels.gouv.qc.ca

Montréal
600, rue Fullum, 9e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : 514 873-4792
Télécopieur : 514 873-7082

ANNEXE 2 LETTRE DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT AU PERSONNEL

2 novembre 2007 à 10:15:12

Mesdames, Messieurs,

Voici maintenant dix ans, le Québec s'engageait dans une vaste démarche visant à renouveler l'école québécoise. Cette démarche, qu'on a d'abord appelée la "réforme", puis le "renouveau" pédagogique, n'a cessé depuis lors de susciter des commentaires contradictoires, tantôt positifs, tantôt négatifs. À titre de ministre, il m'apparaît opportun aujourd'hui d'exprimer clairement à tous les acteurs du réseau de l'éducation mes positions et intentions concernant le renouveau pédagogique.

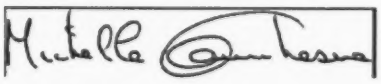
Tout d'abord, le renouveau pédagogique est là pour rester. Il a notamment permis de recentrer l'enseignement sur les matières de base, comme le français et la mathématique, et de rendre l'école québécoise plus exigeante envers les élèves en rehaussant les critères menant à l'obtention des diplômes. L'école d'aujourd'hui permet à nos jeunes d'élargir leurs horizons.

Mais des ajustements sont nécessaires. Nous avons déjà modifié les bulletins, qui seront maintenant plus facilement compréhensibles par les parents, et nous avons fait en sorte que les enfants qui éprouvaient de grandes difficultés puissent reprendre une année en cours de cycle. Il y a deux enjeux sur lesquels nous devons maintenant agir : l'aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation, ainsi que la qualité et la maîtrise du français chez les élèves. Ces enjeux vous préoccupent également, j'en suis convaincue.

Comment s'assurer que les enfants qui éprouvent des difficultés reçoivent tous les services auxquels ils sont en droit de s'attendre et qu'ils soient dans le milieu qui répond le mieux à leurs besoins? Comment l'école peut-elle mieux répondre aux besoins de tous les enfants? Comment mieux soutenir le personnel enseignant dans le cheminement des enfants?

Quels moyens peut-on prendre pour que nos enfants apprennent un français de qualité et qu'ils connaissent la richesse des mots et la façon de les écrire? Ne devrions-nous pas rendre l'utilisation de la dictée plus systématique ? Comment l'école peut-elle contribuer à ce que notre langue demeure vivante et motif de fierté?

Ce sont là des défis qui méritent une attention plus immédiate de tous les acteurs du réseau de l'éducation. Que nous travaillions dans une école, dans une commission scolaire ou au Ministère, nous partageons un objectif commun : favoriser la réussite scolaire de nos jeunes. Notre responsabilité est donc importante. Ensemble, nous devons poursuivre l'amélioration de l'école québécoise et continuer de tout mettre en oeuvre pour préparer nos enfants à vivre dans un monde qui évolue rapidement et constamment.



Michelle Courchesne

ANNEXE 3 PRÉCISIONS SUR LA CONSULTATION MENÉE AUPRÈS DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Afin de prendre en compte le point de vue du personnel enseignant sur la question à l'étude, des entretiens ont été conduits auprès de 35 enseignants volontaires du primaire et du 1er cycle du secondaire, intéressés à expliquer la manière dont ils réalisent l'arrimage entre les connaissances et les compétences dans leur pratique quotidienne auprès des élèves. Le Conseil souhaitait s'enquérir du point de vue des enseignants parce que ce sont ces derniers qui doivent mettre en œuvre concrètement et quotidiennement, auprès des élèves, le Programme de formation de l'école québécoise. Leur point de vue pratique sur la question de l'arrimage entre les connaissances et les compétences apparaissait ainsi fondamental.

OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA CONSULTATION

Dans le cadre de cette consultation, le Conseil souhaitait comprendre les pratiques pédagogiques développées individuellement ou en équipe-cycle au regard de l'arrimage entre les connaissances et les compétences, dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Le Conseil souhaitait ainsi appréhender une diversité de pratiques pédagogiques.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ENTRETIEN

Un premier objectif de l'entretien était de comprendre la manière dont les enseignants relient les connaissances et les compétences tout au long du processus d'apprentissage, c'est-à-dire de la planification de l'enseignement à la communication des résultats des élèves aux parents dans le bulletin et le bilan des apprentissages.

Ce premier objectif se traduit par deux questions principales :

- Actuellement, comment des enseignants font-ils l'arrimage entre les connaissances et les compétences au moment de la planification de l'enseignement, de la mise en œuvre de situations d'apprentissage, de l'évaluation des apprentissages réalisés et de la communication aux parents?

- Du point de vue des enseignants, comment peut-on rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le bulletin et le bilan des apprentissages de manière simple et utile pour les parents, tout en préservant les acquis actuels en matière d'approche par compétences, telle qu'elle est préconisée dans le Programme de formation de l'école québécoise et le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire?

Un deuxième objectif de l'entretien était de connaître la perception des enseignants au regard de la disponibilité pour les parents d'une information sur le Programme de formation de l'école québécoise. Cet objectif se traduit, entre autres, par une série de questions portant sur une information accessible aux parents, sur les visées du Programme de formation et sur les apprentissages que l'élève doit réaliser au cours du cycle ou de l'année.

CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS RENCONTRÉS

Les enseignants rencontrés ont été sollicités à la suite de la consultation d'acteurs du réseau scolaire, en particulier d'un certain nombre de directions d'école. Les critères de sélection des enseignants portaient sur deux aspects en particulier :

- Enseigner au primaire ou au 1er cycle du secondaire.
- Être relativement à l'aise avec le Programme de formation de l'école québécoise et avoir développé des pratiques cohérentes par rapport à ce dernier. En effet, l'objectif de la consultation étant de comprendre les pratiques enseignantes qui permettent l'arrimage entre les connaissances et les compétences, le Conseil devait consulter des enseignants qui fonctionnent selon l'approche par compétences, telle qu'elle est préconisée dans le Programme de formation.

Lors de la consultation, le Conseil avait également une préoccupation au regard de la diversité des cycles d'enseignement (au primaire) et des disciplines (au secondaire), de même qu'au regard de la région de provenance. Les tableaux ci-dessous décrivent les caractéristiques des enseignants rencontrés.

Caractéristiques des enseignants du primaire

Cycle	Nombre d'enseignants rencontrés
1er cycle	6
2e cycle	9
3e cycle	7
Spécialité (arts)	1
Orthopédagogie	1
Total	**24**

Caractéristiques des enseignants du secondaire (1er cycle)

Discipline	Nombre d'enseignants rencontrés
Sciences	2
Français	4
Mathématique	3
Éducation physique	1
Univers social	1
Total	**11**

Région administrative de provenance
(enseignants du primaire et du secondaire)

Région	Nombre d'enseignants rencontrés
Beauce-Etchemin	4
Chaudière-Appalaches	4
Abitibi-Témiscamingue	4
Capitale-Nationale	3
Portneuf	2
Montréal	18
Total	**35**

ANONYMAT DES PARTICIPANTS

Lors de la consultation, le Conseil s'est engagé à préserver l'anonymat des participants. Cela signifie que les noms des enseignants consultés et celui de leur école ne sont pas mentionnés dans l'avis.

REMERCIEMENTS

Le Conseil tient à remercier les enseignantes et les enseignants qui ont généreusement accepté de participer à cette consultation. Leur contribution lui a permis de mieux comprendre les pratiques utilisées par le personnel enseignant de façon quotidienne auprès des élèves. Le Conseil tient également à remercier les directions d'école qui ont accepté d'accueillir les interviewers et qui ont organisé les groupes de discussion.

ANNEXE 4 EXEMPLES DE SAVOIRS ESSENTIELS ET DE CONTENUS DE FORMATION EN MATHÉMATIQUE

Au primaire, les savoirs essentiels en mathématique sont en relation avec les trois compétences de la discipline :

1. Résoudre une situation-problème mathématique
2. Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques
3. Communiquer à l'aide du langage mathématique

Ces savoirs essentiels concernent, par exemple [36] :

- L'arithmétique
  - Sens et écriture des nombres (ex. : nombres naturels inférieurs à 1 000 000)
  - Sens des opérations sur des nombres (ex. : choix de l'opération)
  - Opérations sur des nombres (ex. : répertoire mémorisé [additions 0 + 0 à 10 + 10])
- La géométrie : figures géométriques et sens spatial
  - Espace (ex. : repérage sur un axe)
  - Solides (ex. : attributs d'un prisme et d'une pyramide)
- La mesure
  - Longueurs : estimations et mesurage (ex. : dimensions d'un objet)
  - Angles : estimation et mesurage (ex. : comparaison d'angles – droit, obtus, aigu)
  - Masses : estimation et mesurage (ex. : unités conventionnelles et non conventionnelles)
- La statistique
  - Ex. : formulation de questions d'enquête
  - Ex. : interprétation des données à l'aide d'un diagramme à ligne brisée
- La probabilité
  - Ex. : prédiction d'un résultat
  - Ex. : dénombrement de résultats possibles d'une expérience aléatoire à l'aide d'un tableau ou d'un diagramme en arbre
- Des repères culturels
  - Nombres (ex. : origine et création des nombres)
  - Opérations (ex. : évolution de la technologie – bâtonnets, traits, boulier, abaque, calculatrice, logiciels – limites, avantages et inconvénients)
- Des symboles
  - Ex. :
    - 0 à 9, +,+ -, <, >, =
    - écriture fractionnaire
    - h, min, s (codage de l'heure : 2 h, 2 h 10 min, 02:10)
- Une liste du vocabulaire à maîtriser
  - Ex. : base d'un solide, de moins, décimètre, différence, événement certain, hauteur, minute, nombre naturel, arête, dénominateur, etc.

Des suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication sont également fournies.

---

36. Pour obtenir plus de précisions ou la liste exhaustive des savoirs essentiels, consulter le Programme de formation de l'école québécoise (préscolaire et primaire), p. 134 à 142 [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/].

Au 1er cycle du secondaire, les contenus de formation en mathématique sont en relation avec les trois compétences de la discipline :

1. Résoudre une situation-problème
2. Déployer un raisonnement mathématique
3. Communiquer à l'aide du langage mathématique

Ces contenus de formation concernent, par exemple[37] :

- L'arithmétique
  - Concepts : sens du nombre en notation décimale et fractionnaire et sens des opérations
    - Ex. : notations fractionnaire, décimale et exponentielle, pourcentage, racine carrée)
  - Processus : différentes formes d'écriture et de représentation
    - Ex. : reconnaissance et production d'écritures équivalentes

- L'algèbre
  - Concept : sens des expressions algébriques
    - Ex. : expression algébrique – variable, coefficient, degré, termes, termes semblables
  - Processus
    - Ex. : construction d'une expression algébrique

- La probabilité
  - Concept : expérience aléatoire
  - Processus : traitement de données tirées d'expériences aléatoires

- La statistique
  - Concept : relevé statistique
    - Ex. : population, échantillon, sondage, recensement
  - Processus : traitement de données tirées de relevés statistiques
    - Ex. : réalisation d'un sondage ou d'un recensement

- La géométrie
  - Concepts : figures géométriques et sens spatial
    - Ex. : triangles, quadrilatères et polygones réguliers et convexes
  - Processus
    - Ex. : constructions géométriques, transformations géométriques

37. Pour obtenir plus de précisions ou la liste exhaustive des savoirs essentiels, consulter le Programme de formation de l'école québécoise (enseignement secondaire, 1er cycle), p. 248 à 262 [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/].

ANNEXE 5 EXEMPLE DE SITUATION D'APPRENTISSAGE COMPLEXE

Situation d'apprentissage interdisciplinaire, 3e cycle, primaire

PROBLÈME POSÉ :
150 millions d'enfants de moins de 5 ans présentent une insuffisance pondérale à cause d'une alimentation insuffisante et d'une mauvaise santé.

Si tu travaillais pour le programme de réduction de la faim dans le monde de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), qu'est-ce que tu mettrais en place pour résoudre ce problème?

Comment t'y prendrais-tu?

À la suite de tes lectures portant sur la nourriture de base d'un pays et des contraintes géographiques et économiques, donne une solution comprenant des données illustrées sous forme de phrases mathématiques.

De quelle quantité de nourriture et de quel budget devrait-on disposer?

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION :
Environnement et consommation – Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde.

RESSOURCES MOBILISÉES :

Compétence disciplinaire : Lire des textes variés	*Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte* • Identifier des mots nouveaux • Repérer les mots porteurs de sens Stratégies de gestion de la compréhension • Formuler des hypothèses • Inférer les éléments d'information implicites Stratégies d'évaluation de la démarche • Établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de l'intention
Compétence disciplinaire : Résoudre des situations-problèmes mathématiques	Arithmétique : sens et écriture des nombres • Nombres naturels inférieurs à 1 000 000 • Approximation (arrondissement) • Fractions : pourcentages • Utiliser des nombres : passage d'une forme d'écriture à une autre Statistique • Représenter à l'aide d'un diagramme à bandes, d'un diagramme et d'un tableau • Interpréter des données à l'aide d'un diagramme circulaire • Sens et calcul de la moyenne arithmétique
Compétence transversale : Exploiter les technologies de l'information et de la communication	*Utilisation des technologies de l'information et de la communication* • Utiliser une calculatrice et un ordinateur pour explorer des nombres décimaux, des fractions et des opérations • S'initier à la production d'une représentation graphique des données à l'aide du tableur

Source : Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal : Éditions Hurtubise HMH, p. 75-76.

Au 1er cycle du secondaire, les contenus de formation en mathématique sont en relation avec les trois compétences de la discipline :

1. Résoudre une situation-problème
2. Déployer un raisonnement mathématique
3. Communiquer à l'aide du langage mathématique

Ces contenus de formation concernent, par exemple[37] :

- L'arithmétique
  - Concepts : sens du nombre en notation décimale et fractionnaire et sens des opérations
    - Ex. : notations fractionnaire, décimale et exponentielle, pourcentage, racine carrée)
  - Processus : différentes formes d'écriture et de représentation
    - Ex. : reconnaissance et production d'écritures équivalentes

- L'algèbre
  - Concept : sens des expressions algébriques
    - Ex. : expression algébrique – variable, coefficient, degré, termes, termes semblables
  - Processus
    - Ex. : construction d'une expression algébrique

- La probabilité
  - Concept : expérience aléatoire
  - Processus : traitement de données tirées d'expériences aléatoires

- La statistique
  - Concept : relevé statistique
    - Ex. : population, échantillon, sondage, recensement
  - Processus : traitement de données tirées de relevés statistiques
    - Ex. : réalisation d'un sondage ou d'un recensement

- La géométrie
  - Concepts : figures géométriques et sens spatial
    - Ex. : triangles, quadrilatères et polygones réguliers et convexes
  - Processus
    - Ex. : constructions géométriques, transformations géométriques

37. Pour obtenir plus de précisions ou la liste exhaustive des savoirs essentiels, consulter le Programme de formation de l'école québécoise (enseignement secondaire, 1er cycle), p. 248 à 262 [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/].

ANNEXE 5 EXEMPLE DE SITUATION D'APPRENTISSAGE COMPLEXE

Situation d'apprentissage interdisciplinaire, 3e cycle, primaire

PROBLÈME POSÉ :
150 millions d'enfants de moins de 5 ans présentent une insuffisance pondérale à cause d'une alimentation insuffisante et d'une mauvaise santé.

Si tu travaillais pour le programme de réduction de la faim dans le monde de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), qu'est-ce que tu mettrais en place pour résoudre ce problème?

Comment t'y prendrais-tu?

À la suite de tes lectures portant sur la nourriture de base d'un pays et des contraintes géographiques et économiques, donne une solution comprenant des données illustrées sous forme de phrases mathématiques.

De quelle quantité de nourriture et de quel budget devrait-on disposer?

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION :
Environnement et consommation – Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde.

RESSOURCES MOBILISÉES :

Compétence disciplinaire : Lire des textes variés	*Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte* • Identifier des mots nouveaux • Repérer les mots porteurs de sens Stratégies de gestion de la compréhension • Formuler des hypothèses • Inférer les éléments d'information implicites Stratégies d'évaluation de la démarche • Établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de l'intention
Compétence disciplinaire : Résoudre des situations-problèmes mathématiques	Arithmétique : sens et écriture des nombres • Nombres naturels inférieurs à 1 000 000 • Approximation (arrondissement) • Fractions : pourcentages • Utiliser des nombres : passage d'une forme d'écriture à une autre Statistique • Représenter à l'aide d'un diagramme à bandes, d'un diagramme et d'un tableau • Interpréter des données à l'aide d'un diagramme circulaire • Sens et calcul de la moyenne arithmétique
Compétence transversale : Exploiter les technologies de l'information et de la communication	*Utilisation des technologies de l'information et de la communication* • Utiliser une calculatrice et un ordinateur pour explorer des nombres décimaux, des fractions et des opérations • S'initier à la production d'une représentation graphique des données à l'aide du tableur

Source : Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal : Éditions Hurtubise HMH, p. 75-76.

ANNEXE 6 DISTINCTION ENTRE L'ÉVALUATION TRADITIONNELLE ET LE NOUVEAU PROCESSUS D'ÉVALUATION

Paradigme de l'enseignement	*Caractéristiques*	Paradigme d'apprentissage
L'évaluation est formative au quotidien et sommative à la fin de chaque séquence d'apprentissage ainsi qu'à la fin de l'année.	Types d'évaluation ⟷	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage tout au long du cycle et certificative à la fin de celui-ci.
Les examens et les tests proposés font référence aux connaissances acquises.	Modalités d'évaluation ⟷	Les situations d'apprentissage proposées font référence aux compétences développées et aux connaissances mobilisées.
Les examens et les tests se rapportent à une seule discipline. Ils se situent à l'intérieur du contexte scolaire et il en résulte un produit unidimensionnel. Les épreuves écrites sont élaborées en fonction de réponses choisies ou construites, souvent courtes, parfois plus développées.	Instruments de mesure ⟷	Les situations d'apprentissage ciblent plus d'une discipline et se situent dans un contexte authentique. Le produit qui en résulte est multidimensionnel et se traduit sous forme de projets, de tâches complexes, d'échelles d'attitudes, de grilles d'observation, de grilles d'autoévaluation, etc. Les épreuves écrites nécessitent des réponses construites et sont colligées dans le portfolio.
Les examens et les tests se déroulent selon un temps déterminé et limité; l'espace et le lieu sont identiques pour tous les élèves.	Conditions d'administration ⟷	Les situations d'apprentissage n'ont pas une durée déterminée à l'avance. Celle-ci peut varier en fonction du rythme des élèves. L'espace et le lieu sont variables.
La mesure se prend à partir de la quantité d'information retenue et parfois la quantité de connaissances acquises	Preuves de réussite ⟷	La mesure tient compte de la qualité de la compréhension, de la qualité des compétences développées, de la qualité des connaissances construites ainsi que du transfert des apprentissages.
L'interprétation est surtout normative et parfois critériée-analytique.	Interprétation des résultats ⟷	L'interprétation est dynamique, critériée-analytique et globale (à la fin du cycle).
Sur le bulletin, les résultats sont compilés par disciplines ou thèmes disciplinaires sous forme de notes en pourcentage (%), la moyenne du groupe et le rang centile sont indiqués. Aux niveaux préscolaire et primaire, on se sert de bulletins de type descriptif, avec indicateurs.	Transmission des résultats au bulletin ⟷	Les résultats sont compilés par compétences transversales et disciplinaires selon une échelle d'appréciation qui situe l'élève par rapport à ses apprentissages. Les bulletins sont descriptifs lorsqu'ils précisent des indicateurs de la compétence.
L'information est indiquée selon un cumul de notes : par étapes ou par objectifs. On retrouve parfois une conversion des notes en cotes.	Stratégies pour repérer l'information à porter au bulletin ⟷	L'évaluation est continue et se fait par cumul d'information : processus, produits, attitudes, etc. Le jugement professionnel de l'enseignant se fonde sur les critères d'évaluation et les profils des échelles descriptives.
L'élève mémorise et reproduit ce qu'il a appris. Il rédige des réponses courtes et élaborées. Il utilise ses connaissances en contexte scolaire.	Rôle de l'élève ⟷	L'élève résout des problèmes. Il rédige des réponses courtes et élaborées. Il utilise ses connaissances et démontre ses compétences en contexte authentique.
L'enseignant s'intéresse à la quantité d'information ou de connaissances acquises et à la capacité de les utiliser en contexte scolaire.	Rôle de l'enseignant ⟷	L'enseignant s'intéresse au développement des compétences et à l'utilisation des connaissances dans un contexte authentique.

Tableau 2.2 : D'un paradigme à l'autre, tableau-synthèse de l'évolution de l'évaluation des apprentissages (Archambault, 2005-2006; Jalbert et Munn, 1999; Tardif, 1999)

Source : Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal : Éditions Hurtubise HMH, p. 100.

ANNEXE 6 DISTINCTION ENTRE L'ÉVALUATION TRADITIONNELLE ET LE NOUVEAU PROCESSUS D'ÉVALUATION

Paradigme de l'enseignement	*Caractéristiques*	Paradigme d'apprentissage
L'évaluation est formative au quotidien et sommative à la fin de chaque séquence d'apprentissage ainsi qu'à la fin de l'année.	Types d'évaluation ⟷	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage tout au long du cycle et certificative à la fin de celui-ci.
Les examens et les tests proposés font référence aux connaissances acquises.	Modalités d'évaluation ⟷	Les situations d'apprentissage proposées font référence aux compétences développées et aux connaissances mobilisées.
Les examens et les tests se rapportent à une seule discipline. Ils se situent à l'intérieur du contexte scolaire et il en résulte un produit unidimensionnel. Les épreuves écrites sont élaborées en fonction de réponses choisies ou construites, souvent courtes, parfois plus développées.	Instruments de mesure ⟷	Les situations d'apprentissage ciblent plus d'une discipline et se situent dans un contexte authentique. Le produit qui en résulte est multidimensionnel et se traduit sous forme de projets, de tâches complexes, d'échelles d'attitudes, de grilles d'observation, de grilles d'autoévaluation, etc. Les épreuves écrites nécessitent des réponses construites et sont colligées dans le portfolio.
Les examens et les tests se déroulent selon un temps déterminé et limité; l'espace et le lieu sont identiques pour tous les élèves.	Conditions d'administration ⟷	Les situations d'apprentissage n'ont pas une durée déterminée à l'avance. Celle-ci peut varier en fonction du rythme des élèves. L'espace et le lieu sont variables.
La mesure se prend à partir de la quantité d'information retenue et parfois la quantité de connaissances acquises	Preuves de réussite ⟷	La mesure tient compte de la qualité de la compréhension, de la qualité des compétences développées, de la qualité des connaissances construites ainsi que du transfert des apprentissages.
L'interprétation est surtout normative et parfois critériée-analytique.	Interprétation des résultats ⟷	L'interprétation est dynamique, critériée-analytique et globale (à la fin du cycle).
Sur le bulletin, les résultats sont compilés par disciplines ou thèmes disciplinaires sous forme de notes en pourcentage (%), la moyenne du groupe et le rang centile sont indiqués. Aux niveaux préscolaire et primaire, on se sert de bulletins de type descriptif, avec indicateurs.	Transmission des résultats au bulletin ⟷	Les résultats sont compilés par compétences transversales et disciplinaires selon une échelle d'appréciation qui situe l'élève par rapport à ses apprentissages. Les bulletins sont descriptifs lorsqu'ils précisent des indicateurs de la compétence.
L'information est indiquée selon un cumul de notes : par étapes ou par objectifs. On retrouve parfois une conversion des notes en cotes.	Stratégies pour repérer l'information à porter au bulletin ⟷	L'évaluation est continue et se fait par cumul d'information : processus, produits, attitudes, etc. Le jugement professionnel de l'enseignant se fonde sur les critères d'évaluation et les profils des échelles descriptives.
L'élève mémorise et reproduit ce qu'il a appris. Il rédige des réponses courtes et élaborées. Il utilise ses connaissances en contexte scolaire.	Rôle de l'élève ⟷	L'élève résout des problèmes. Il rédige des réponses courtes et élaborées. Il utilise ses connaissances et démontre ses compétences en contexte authentique.
L'enseignant s'intéresse à la quantité d'information ou de connaissances acquises et à la capacité de les utiliser en contexte scolaire.	Rôle de l'enseignant ⟷	L'enseignant s'intéresse au développement des compétences et à l'utilisation des connaissances dans un contexte authentique.

Tableau 2.2 : D'un paradigme à l'autre, tableau-synthèse de l'évolution de l'évaluation des apprentissages (Archambault, 2005-2006; Jalbert et Munn, 1999; Tardif, 1999)

Source : Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal : Éditions Hurtubise HMH, p. 100.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

PRÉSIDENTE

Nicole Boutin

MEMBRES

Diane Arsenault
Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida Azdouz
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire Bergeron
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Claude Bilodeau
Conseillère pédagogique
Cégep Beauce-Appalaches

Francine Boily
Chargée de cours
Éducation préscolaire et intervention préscolaire
Université Laval

Martine Boily
Parent
Conseil d'établissement de l'école primaire Holland
Commission scolaire Central Québec

David D'Arrisso
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Isabelle Delisle
Directrice de vie scolaire au 1er cycle
Collège Jésus-Marie de Sillery

Pierre Doray
Directeur
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Louise Elaine Fortier
Directrice adjointe
École secondaire Samuel-De Champlain
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Keith W. Henderson
Directeur général
Cégep John Abbott

Amir Ibrahim
Coordonnateur des services éducatifs et responsable de la sanction des études (à la retraite)
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Linda Méchaly
Directrice
École primaire Murielle-Dumont
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Denis Ménard
Conseiller en développement organisationnel, éducatif et technologique
Capitale-Nationale

Bernard Robaire
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth Robertson
Directeur général
Champlain Regional College

Jean A. Roy
Doyen
Affaires départementales et à la formation continue
Université du Québec à Rimouski

Ginette Sirois
Directrice générale
Cégep de Chicoutimi

Édouard Staco
Parent
Coordonnateur
Service des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Claire Vendramini
Enseignante au préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-Claude Champoux
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE*

Josée Turcotte

* par intérim depuis juillet 2007

Vous pouvez consulter le présent avis sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation : http://www.cse.gouv.qc.ca

Vous pouvez aussi en faire la demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : 418 644-2530
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418 643-3850
Télécopieur : 418 644-2530
http://www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

50-0459